قراءات فى
علم النفس الإيجابى

العجز المتعلم

سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية

دكتور
الفرحاتى السيد محمود

مكتبة الأنجلو المصرية

قراءات فى

علم النفس الإيجابي

العجز المتعلم

سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية

دكتور

الفرحاتى السيد محمود

المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

مكتبـة الأنجلـو المصريـة

بطاقة فهرسة

فهرسة أثناء النشر إعداد الهيئة المصرية العامة لدار الكتب والوثائق القومية ، إدارة الشئون الفنية .

محمود، الفرحاتى السيد .

العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية

تأليف : الفرحاتى السيد محمود . ـ ط١. ـ

القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠٠٩.

٤٢٤ ص ، ١٧× ٢٤ سم

١ـ علم النفس التربوى

أ ـ العنوان

رقم الإيداع : ١٣٧٤٦

ردمك :٥-٢٦١٨-٠٥-٩٧٧ تصنيف ديوى : ٣٧٠,١٥

المطبعة : محمد عبد الكريم حسان

تصميم غلاف : ماستر جرافيك

الناشر: مكتبة الانجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد

القاهرة – جمهورية مصر العربية

ت : ٢٣٩١٤٣٣٧ (٢٠٢) ؛ ف : ٢٣٩٥٧٦٤٣ (٢٠٢)

E-mail : angloebs@anglo-egyptian.com
Website : www.anglo-egyptian.com

إلـــى ..

زهـــرة حياتـــى ..

وامتـــداد أثـــرى ..

" ابنـــتى إيمـــان " ..

فهرس المحتويات

الإهداء 3
تقديم الكتاب 7

الفصل الأول
العجز المتعلم "البدايات والمفهوم"
- مفهوم العجز المتعلم 13
- العجز المتعلم والأزمات الاجتماعية والأكاديمية 20
- مكونات العجز المتعلم 27
- خصائص الأفراد ذوى العجز المتعلم 28
- العجز المتعلم المدرك 30

الفصل الثاني
القضايا التربوية للعجز المتعلم
- العجز المتعلم في بيئة المدرسة المصرية 35
- العجز المتعلم والإعاقة 60
- العجز المتعلم والتوحد Autism 73
- العجز المتعلم وصعوبات التعلم 89
- العجز المتعلم وتقدير الذات 105
- العجز المتعلم والخوف من النجاح 118
- العجز المتعلم وقلق الاختبار 122
- العجز المتعلم والإنهاك النفسى 127
- العجز المتعلم فى ضوء المعارف المشوهة 134
- العجز المتعلم والأداء الرياضي 149

الفصل الثالث
القضايا الاجتماعية للعجز المتعلم
- هوية المراهقين والعجز المتعلم 155
- العجز المتعلم والنوع 172
- العجز المتعلم والعنف الأسرى ضد المرأة 192
- العجز المتعلم وإساءة معاملة الأطفال 215

- العجز المتعلم ومعاناة الأطفال من الحروب	232
- العجز المتعلم والتقدم فى العمر	248
- العجز المتعلم والشعور بالوحدة النفسية	258
- العجز المتعلم وإدمان الكحوليات	267
- العجز المتعلم وثقافة الأقليات	274
- العجز المتعلم وسلوكيات الانتحار	284
- العجز المتعلم والبطالة	289
- العجز المتعلم والاغتراب	304
- العجز المتعلم السياسي	322
- العجز المتعلم والفقر	343
- العجز المتعلم والازدحام	367
- العجز المتعلم وضوضاء الازدحام	372
المراجع	379
مراجع باللغة العربية	379
مراجع باللغة الأجنبية	396

تقديم الكتاب

"بِسْمِ اللـهِ الرَّحْمَنِ الـرَّحِيمِ" والْحَمْـدُ لِلَّهِ رَبِّ العَـالَمِينَ الـذي خلـق الإنسـان وهداه النجدين، والذي نَدْعُوهُ دوْمًا أن يُلْهِمنَا رُشْدنا، وأنْ يُهْدينا إلى سَبِيِله القَويمْ، وطريقه المستقيم، وأن يصلح لنا فى ذرياتنا إلى يـوم الـدين. والصلاة والسـلام عـلى سيدنا محمد صلى اللـه عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد .. إن اتساع معرفة الإنسان بأسرار الحياة والطبيعة وتفسير المجهول مـن الحقائق، نتيجة للأبحاث والدراسات والإكتشافات العلمية، وما تطالعنـا بـه مراكـز البحوث العلمية والأكاديميات المتخصصة من مكتشفات ومخترعات علمية جديدة، تضاف إلى المعارف السابقة، قد أدت إلى سيطرة الإنسان عـلى الطبيعـة. إذ أخـذت الإنجازات العلمية تتزايد بسرعة مذهلـة حتـى أصبحت تتضاعف خـلال سـنوات قليلة بعد أن كانت تزداد ببطء شديد. إن هذا التقدم العلمي الذي تحقق والـذي سوف يتحقق - بإذن اللـه - فى القرن الحالي ينتظر أن يصاحبه قيم ونظـم علميـة وتطورات تقنية جديدة تمثل - بحد ذاتهـا - ثـورة معرفيـة كبـيرة جـديرة بالتأمـل، والوقوف عندها ملياً برؤية جادة، وفاحصة من قبـل باحثينـا وعلمائنـا، وأن يكـون لهم دور فاعل فى الإضافة إليها، وتطويرها.

وفى هذا السياق يعد التعليم جزءاً من فلسفة تربوية تقدم للأفراد والجماعات القيم الإنسانية التى تتفق مع احتياجاتهم فى بيئاتهم الثقافيـة والاجتماعيـة، وهـى تستخدم خـبراتهم الخاصـة، وتفكـيرهم المنطقـي حسـب مسـتوياتهم مـن النضج والكفاءة - عن طريق المؤسسات التعليمية القائمة - بطريقة متكاملة ومتوازنة من أجل تحقيق هدف نهائي هو الوصول إلى حيـاة سـعيدة، وسـياق اجتماعـي نشـط، وتعليمهم كيفية المحافظة على علاقات متوافقة مع البيئة، والنظـر باستبشـار نحـو المستقبل فى ضوء ما تعارف عليه فى الأوساط التربوية من: "أننا لا نستطيع دائماً أن نبنى المستقبل لشبابنا وأطفالنا، ولكننا نستطيع أن نبنى شبابنا وأطفالنـا لمسـتقبلنا "وأن إحـدى مفـردات بنـاء الشـباب للأمـة التعامـل مـع سـياقات البيئـة التربويـة والاجتماعية، حيث إن الإنسان فى مسيرة حياته يتعرض لشتى ألوان المثيرات البيئية التى قد تفتك بقواه، وتكسبه معطيات العجز، وتوقعه فى براثن الاستسلام، والتيقن بأنه لا حول له ولا قوة.

وفى هذا الصدد استخدم سيلجمان مفهوم العجز فى تجاربه منذ سبعينيات القرن الماضى، واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدى إلى عائق Interference في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة - وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي ومعرفي وانفعالي،أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها "سيلجمان " بأنها حالة عجز متعلم لكون الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر فى النتيجة.

على سبيل المثال تخيل أنك على متن باخرة بالمحيط الأطلنطي، واصطدمت تلك الباخرة بجبل ثلجي، وبدأت في الغرق، ولا يوجد قوارب نجاة كافية لكل فرد على الباخرة، وكذلك هناك القليل من أصدرة النجاة وهى ثوب من الفلين للوقاية من الغرق، بمجرد حدوث ذلك، فسوف تجد نفسك مجبراً على القفز فى المياه المثلجة، وتعرف أنك لن تجد ما يساعدك، وتعرف أنك سوف تحيا لدقائق معدودة، بعدها ستفارق الحياة غرقاً، ولا يوجد أى شئ تستطيع عمله، حتى ولو مجرد تغيير بسيط لهذا الموقف، وهذا ما تُعْنًى به كلمة العجز.

فالعجز هو اقتناع الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على النتائج، ومع ذلك، فإنه من المهم أن نميز بين العجز الحقيقي Actual Helplessness، ومجرد الشعور بالعجز Sense Of Helplessness، فالأول: حقيقي Real، والثاني تصوري، إدراكي، حيث يتصور الفرد بأنه عاجز، فى حين أنه ليس عاجزاً فى حقيقة الأمر .. كما أن الأول موضوعي Objective والثاني ذاتى Subjective. ونادرا ما نجد فى الحياة فرداً عاجزاً مثل الموقف الكارثى السابق، وهو حالة الباخرة الغارقة، إلا أن عديد من الأفراد يكتسبون استجابة العجز فى حياتهم العادية، مثلهم مثل ضحايا الباخرة الغارقة، كما أن استجابة العجز ليست عرض لمرض عقلى معين، ولكنها عرض لعملية عامة تؤدى إلى عديد من الأعراض المختلفة مثل، الاكتئاب، إدراك الفشل، نقص التوكيدية، توقع الفشل، وإدراك تدنى معطيات الفرد الإيجابية، حتى المرض العضوي، بالإضافة إلى بعض الأعراض الأخرى من قبيل:

- إدراك الفرد أن حياته وما بها من أحداث ومواقف خارج نطاق سيطرته.
- إدراك الفرد أنه لا يستطيع التحكم فى مصيره، وعجزه في وضع خطة، ووضع هدف، وأحيانا يشعر بنوبات اكتئاب وقلق.

- النظرة التشاؤمية للحياة، والسلبية، والكسل، وفتور الهمة عندما يواجه الفـرد مواقف بها قدر من التحدي.
- الشعور بأن الآخرين،والمواقـف،والظروف وليسـت قراراته،وأفعالـه هـي التـي تتحكم فى مصير حياته، وتوجيه أهدافه.

وهنا يعبر العجز المتعلم على نقص مـرات المحاولـة نتيجـة اعتقـاد الفـرد أنـه مهما حاول فلـن يـنجح، ولـن يصـل إلى نتيجـة، وقـد يحـدث العجـز عـادة عنـدما لاتستطع خبرات الفرد السيطرة على فشـله، بمعنـى أن الشـخص بعـد سلسـلة مـن الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة، يتعلم أنه لا يستطيع التحكم فى أسباب حدوث النتائج، ونتيجة لذلك تتكون لـدى الفـرد نزعـة تفضـيل عدم بذل الجهد، ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً من أن يكون إيجابياً، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات، وقد يفشل فى إنهاء المهمة مـرة ثانيـة. وعنـدما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عديد من الأحداث غير قابلة للـتحكم، فـإن ذلـك يعتـبر عاملاً مهيئاً Risk لسلوكات العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنـه يعتـاد الفشـل، وعـدم جدوى محاولاته.. وفى السياق التربوي مثلا نجد أن التلميـذ الـذي يتكـرر فشـله في مهمة ما ويدرك أن سبب فشله نقص القدرة، تنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض في تقدير الذات، ولا يتوقع تحسناً فى أدائه فى المستقبل على المهام المشابهة.

وفى ضـوء ذلـك يسـتعرض الفصـل الأول بـدايات العجـز المـتعلم والتعريـف بالمفهوم ومراحل تطوره وكيفية إدراكه من قبل الأفراد. ويقدم الفصل الثاني قضـايا وصفية لمعطيات تربوية تعد عاملاً محورياً فى تكوين العجز المتعلم مثل (العجز فى المدرسة والكلية، وعلاقة العجز بالإعاقة، وإعاقة التوحد، وصعوبات التعلم، وتقدير الذات) وغيرها من القضايا التربوية التى تهيئ الأطفال والتلاميذ والأفراد عموماً إلى تعلم العجز. ويقدم الفصل الثالث من هذا الكتاب قضايا وسياقات العجز المـتعلم الاجتماعية، وهى قضايا وسياقات لها علاقة بـتعلم العجـز، وهـى عـلى الـرغم مـن كونها اجتماعية أى تأتى من خلال علاقة الفرد بـالمجتمع، إلا أنهـا تـؤثر عـلى الفـرد أينما يوجد فى المدرسة، فى العمل، فى المنزل، فى السياسة .. الخ.

والـلـه من وراء القصد، وهو يهدى السبيل

د. الفرحاتى السيد محمود

القاهرة فى 2009/4/24

1

الفصل الأول
العجز المتعلم
البدايات، والمفهوم

الفصل الأول
العجز المتعلم "البدايات، والمفهوم"

مقدمة

للعجز المتعلم عاملان محوريان، يتعلق الأول بمحاولات تفسير التشابه بين العجز المتعلم لدى الإنسان، والحيوان بعد تعرضهما لصدمات غير قابلة للتحكم. ويتعلق الثاني بتفسير العجز المتعلم لبعض المشكلات الحياتية والاجتماعية والتربوية، والتي تتنوع - على حد قول سيلجمان - من أخبار المساء Evening news التلفزيونية إلى محنة القديس بول Saint Paul[1] ويمكن التعرف على العجز المتعلم من خلال ثلاثة معايير رئيسة هى:

1- السلبية غير المناسبة Inappropriate Passivity: التي يظهرها الكائن الحي عند مواجهة متطلبات موقف تكون فيه المواجهة فعالة.

2- الأحداث غير القابلة للتحكم Uncontrollable Events : والتي تؤدى إلى ردود أفعال معينة تجعل الكائن الحي يشعر بالعجز، ويعتقد أن الفشل من نصيبه، وأنه مهما يبذل من جهد، فالنتيجة حتماً ستكون الفشل.

3- معارف العجز المتعلم Cognitions Of Learned Helplessness: وهى معارف تتوسط إدراك وممارسة سلوكات العجز المتعلم، والأحداث غير القابلة للتحكم، وقد تكون غير واضحة - فى طبيعتها - وقابلة للتعميم فى مواقف جديدة، ويمكن استخدام هذه المعايير لتقدير الدرجة التي تؤدى عندها أية مشكلة أو قضية اجتماعية وتربوية إلى العجز المتعلم، ومن مؤشرات العجز المتعلم فى هذه المواقف ما يلى:

أ - قد يتصرف الفرد بطريقة سلبية فى جميع المواقف، وبالرغم من ذلك فإن السلبية المتعلقة بالعجز تحدث فى المواقف التي لايرتبط فيها الجهد بتحقيق

1- القديس بول : أحد تطبيقات العجز المتعلم، قدمها ميكمان وميكمان (**MicMann & MicMann, 1983**) عن كتابات العهد القديم لبول، حيث يصف القديس بول حالة الإنسان " أنها عقلية وضيعة. سلوك غير لائق، ملئ بكل صفات الوضاعة، الشر، الحسد، المكر، ملئ بالحقد والإجرام،النزاع، والخداع، والكراهية، وهو شخص يحب الخوض فى سيرة الناس، مفترى، كاره للرب، وقح، متكبر، محب للتفاخر، مبتكر للآثام، غير مطيع لوالديه، غبى لا ذمة له ولا قلب، ولا رحمة (**Romans: 28-31**)، أيضا يرى بول أن الناس عاجزون عن تغيير طبيعتهم أو طبيعة الآخرين: أنا أستطيع تمنى ما هو جيد، ولكن لا أستطيع فعله، وإلى جانب أن الأحداث غير الممكن التحكم فيها تُكثِر معارف العجز أيضا فى كتابات بول، حيث أراد بول كثيراً أن يصبح خبيراً لكنه لم يستطع تحقيق هذا الأمل.

النتائج المرغوبة.. ويتصور سيلجمان أن السلبية فى مواقف العجز تأتى بعد مكافأة استجابات العجز، وكف أو إطفاء استجابات مواجهة العجز. بكلمات أخرى تأتى سلبية الفرد بعد مكافأته على سلبيته، وعقابه على إيجابياته ونشاطه، وبالتالي يتشكل لدى الفرد معطيات العجز، والتيقن بعدم جدوى أى جهد يقوم به.

ب- من الطبيعي أن أى فرد يمر بخبرات وأحداث ومواقف قد تكون فى جزء منها أو معظمها غير قابلة للتحكم - وكما ذكرنا سابقاً - يركز العجز المتعلم على أهمية الأحداث غير القابلة للتحكم وإدراكها، وليس على خصائصها الصدمية، ويمكن اختبار إدراك نقص التحكم فى مقابل التحكم تجريبياً بأسلوب منفصل عن الخصائص الفيزيقية للصدمة، وعلى الرغم من صعوبة ذلك فى الواقع، فإنه من الأهمية بمكان أن يحاول الباحثون الاهتمام بإدراك نقص التحكم.. حيث ينظر إلى نموذج العجز المتعلم على أنه أمر سهل من خلال تأكيده أن العجز المتعلم يرتبط بإدراك الكائن الحي بعدم قدرته على التحكم، وبالتالي يهتم الباحثون بما إذا كان الأفراد يدركون عدم قدرتهم على التحكم فى الأحداث أم لا؟ فإدراك الأفراد عدم قدرتهم على التحكم يؤدى إلى تشكيل وتعميق العجز، وهذا ما نهجته دراسة الاستجابات الانفعالية لحادث انهيار عاطفي، حيث مر الأفراد بنفس الحدث (انهيار) Breakup واختلفوا فى إدراكهم للتحكم فى هذا الحدث، وأدى هذا الاختلاف إلى تنوع الاضطراب لديهم، فكلما انخفض، أو اختل التحكم المدرك فى هذا الحدث، زادت أعراض الاكتئاب لديهم، وفى هذا الشأن يعبر سلوكاتهم وأداءاتهم عن عجزهم (Peterson, et al,1995).

ج- ترتبط سلبية الفرد بمعارفه وإدراكه للأحداث. فالعجز المتعلم ظاهرة معرفية Cognitive Phenomenon رغم أن الشكل الحقيقي للصيغ Schemas المعرفية أو التمثيلات المعرفية Cognitive Representations لهذه الظاهرة لم يزل غير واضحٍ.

بدايات العجز المتعلم :

استخدم سيلجمان مفهوم العجز المتعلم فى تجاربه منذ سبعينيات القرن الماضى، واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدى إلى عائق Interference في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة - وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي

ومعرفي وانفعالي وأيضاً عجز سلوكى. أى أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها "سيلجمان" بأنها حالة عجز متعلم، لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر فى النتيجة.

وهنا يثار عديد من التساؤلات: منها ماذا يحدث عندما يتعرض الكائن الحي لنتائج غير قابلة للتحكم؟ هل يحاول التحكم فى النتائج أم ينسحب؟ وهل تؤثر هذه الخبرات على أداء الكائن الحي في المهام المقبلة؟ من الذي يستسلم، ومن الذي لا يستسلم؟ من الذي يواجه أو يتمثل الموقف عندما يصادف فشلاً فى عمله؟ ولماذا؟، وللإجابة على هذه التساؤلات، قام سيلجمان وزملاؤه بتعريض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية المؤلمة، والتي لم يكن فى مقدور الكلاب الهروب منها أو تفاديها، وكان هناك مجموعة أخرى من الكلاب لم يكن لها سابق خبرة بتلك الصدمات الكهربائية المؤلمة والحتمية،حيث وضعت هذه المجموعة في مكان تستطيع فيه تجنب أخذ الصدمة الكهربية، وتعلمت كيف تستجيب لحل هذا الموقف المشكل عن طريق الجري إلى غرفة أخرى كانت متوفرة فى الموقف التجريبي. ولقد كان سلوك الكلاب التي سبق لها التعرض للصدمات الحتمية مختلفاً عن سلوك تلك التي لم تمر بهذه الخبرة، فبعد تلقى أول صدمة توقفت المجموعة الأولى عن الجري وظلت فى حالة يائسة لا تحاول الهرب من الصدمات،يبدو أنها قبلت المثير المؤلم،ولم تحاول تعلم استجابة الهرب،واكتسبت نوعاً من العجز واختل أدائها، وفقدت القدرة والدافع على أداء السلوك، وتسمى هذه الحالة بالعجز المتعلم (Seligman, 1998).

وعند وضع كلب لم تجر عليه تجارب من قبل، حيث جرى الكلب خائفاً عند بداية الصدمة الكهربية الأولى حتى تسلق الحاجز بطريقة عشوائية وهرب من الصدمة، وفى التجربة التالية جرى الكلب وعبر الحاجز بطريقة أسرع منها فى المرة الأولى، وخلال اختبارات قليلة أصبح الكلب ماهراً جداً فى الهروب بسرعة، وتعلم كيف يتجنب الصدمة، وبعد حوالي (50) اختبار أصبح الكلب هادئاً تماماً ووقف أمام الحاجز، وعند بداية علامة صدمة جديدة يقفز الكلب متشوقاً، ونادراً ما كانت الصدمة تؤثر عليه مرة ثانية، لكن الكلاب الذين تعرضوا لصدمة لا يمكن الهروب منها، أظهروا نموذجاً مختلفاً للغاية، وكانت ردود فعلهم الأولى هى نفس ردود فعل الكلب الأول، فقد جرى هذا الكلب هنا وهناك لمدة (30) ثانية لكنه بعد ذلك توقف عن الحركة، ورقد ثم عوى بصوت خافت وبعد دقيقة انتهت الصدمة وفشل مرة أخرى فى التجربة التالية فى الهروب، لقد حاول الكلب قليلاً فى البداية

وبعد ثوانٍ قليلة توقف عن المحاولة، وتقبل الصدمة بسلبية، وفى كل التجارب التالية استمر فشل الكلب في الهروب من الصدمة، وتفسير ذلك أن الكلاب أدركت وتعلمت وتمثلت معرفياً أن هناك انفصالاً بين ما تبذله من جهد، والهرب من الصدمات، فضلاً عن توقعها أن الصدمات مشابهة في المستقبل، ويتعمم عدم توقعها للتحكم إلى الصدمات الأخرى التي تتعرض لها، حتى ولو كان هناك أمل في التحكم (Seligman, 1998). ومن هنا فإن الدراسات والتحليلات المعرفية لسيلجمان وزملائه ركزت على كيفية شعور الكائن الحي بفقدان السيطرة على الأحداث وتركزت معظم بحوثهم في بادئ الأمر على الحيوان، ثم تحولوا بعد ذلك إلى دراسة الإنسان، وقد لاحظ سيلجمان وزملاؤه أن الكائنات الحية التي سبق وتعرضت لمواقف العجز المتعلم، وتعودت فيها أن تتلقى صدمات كهربائية مؤلمة لا تستطيع الهروب منها، وحتى إيقافها، لم تحاول الإقدام على شئ ما لإيقاف الصدمات الكهربائية فى هذا الموقف الجديد، بل يبدو أنها كانت تتقبل مصيرها بسلبية ظاهرة، وقد فسر الباحثون ذلك بأنها تعلمت على أن تشعر بالعجز ونقص الحيلة، وكان هذا السلوك يناقض تماماً سلوك المجموعة الضابطة، حيث كانت تقدم على أنواع مختلفة من السلوك، وتحاول بطرق عشوائية متكررة تفادى الصدمات حتى توصلت إلى الاستجابة التى أوقفت هذه الصدمات المؤلمة، ثم تعلمت هذه الاستجابة الجديدة وكررتها بعد ذلك فى المواقف التالية.

وقد توصل عديد من الباحثين إلى نتائج تثبت أن هناك انخفاضاً في استجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم فى النتائج، وتعلم أن أي نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته - مثلما حدث فى معامل بافلوف - عندما توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة، ولم يبذل أي جهد لكى يهرب من الصدمات المؤلمة، واستسلم تماماً للمؤثرات، وأصبح لا يكترث بالمثيرات الإيجابية التي تساعده على الهروب من الموقف، ويبدو أن هذا الكائن الحى تقبل مصيره بسلبية وفتور فى الهمة، وإدراك وتمثل نقص فاعليته وقدرته على السيطرة (Mikulincer, 1994) بمعنى أن الشخص بعد سلسة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يدرك ويتعلم أن السلوك والنتيجة مستقلان، وهى حالة نفسية سلبية يصل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه، أو المهام المطلوبة منه بسبب الخبرات الماضية التي يتكرر فيها الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له،ويدرك أن الأحداث الخارجية هى التي تسيره، ولا قدرة له على مواجهتها، وتتشكل وتنمو لديه انفعالات

سلبية وانخفاض فى تقديره لذاته، ولا يتوقع تحسناً فى أدائـه فى المسـتقبل، ويكـون أداؤه أكثر خوفاً بعد الفشل عنه قبل الفشل على نفس المهام.

ويمكن تلخيص ملاحظات الباحثين على كائنات المجموعة التجريبية فـيما يـلي: عندما تعرضت الكائنات للصدمات الكهربائية بـدا عليهـا هيـاج في بـادئ الأمـر،ثم خفت حدته تدريجياً وحلت محلـه مظـاهر تشـير إلى السـلبية واليـأس، وحتـى فى حالة إيقاف الصدمات الكهربائية كانت الكائنات الحية أحيانـاً تسـتمر فى التجـوال داخل الصندوق فى انزعاج ظاهر، ونفاد صبر شديد، وكانت طريقة نباحها تدل على خوفها، وكانت فى أحيان أخـرى تتوقـف عـن السـير، وتبقـى مكانهـا دون حركـة أو مقاومة، ومع استمرار التجربة تحولت إلى حالة قريبة من الاكتئاب،حيث أصـبحت كائنات سلبية خاملة تعانى فقدان الشهية والهـزال.. ويشـير سـيلجمان وزمـلاؤه إلى أنها كانت تعانى من أربعة أنواع أساسية من العجز هم:

1- عجز دافعي Motivational Deficits

انخفاض دافعية الكائن فى محاولة التحكم فى الأحـداث، أي إذا حـاول الكـائن الحي فى البداية ولم يستطع التحكم فى الحدث نجده يقلـع بسـهولة وبسرعـة عـن المحاولات التالية للتحكم في الحـدث. وبكلـمات أخـرى يتمثـل العجـز الـدافعي فى إيقاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية، وعدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة، وغالباً نقول أن الفرد لا يحـاول، وأكـدت الأبحـاث أن هذا الفرد تعلم أن يكون عاجزاً. لاعتقـاده بعـدم امتلاكـه معطيـات الـتحكم في عمليات التعلم، وبعد مرات عديدة من الفشل يسـتكين، ويبقـى سـلبياً، ولا يُقْـدم على أية محاولة.

ويذكر سيلجمان أن الدافع لبدء استجابة إرادية فى موقـف العجـز لـه مصـدر أساس هو التوقع بأن الاستجابة ستؤدى إلى الارتياح والإشباع، وفى غياب هذا الدافع فإن الاستجابة الإرادية ستقل بالمثل، فعندما يتعلم الكائن الحى (إنسـان - حيـوان) أن الإشباع أو النتيجة التى يحصل عليها مستقلة عـن الاسـتجابة، فـإن التوقـع بـأن الاستجابة ستؤدى إلى الإشباع وتحقيق النتيجة ينخفض أوقد ينعـدم، وبالتـالي تقـل بداية الاستجابة، وفى معظم الحالات فإن الدافع لعمل استجابات إرادية للتحكم فى النتيجة (كالطعام، التحكم فى الصدمة) يأتي من التوقع بأن الاستجابة سـوف تـؤدى إلى هذه النتيجة، وعندما يتعلم الكائن الحـي أن النتيجـة مسـتقلة عـن الاسـتجابة فإن التوقع بأن الاستجابة تـؤدى إلى تحقيـق النتيجـة يـنخفض، ومـن ثـم يتضـاءل الدافع للاستجابة.

2- عجز معرفي Cognitive Deficits

ضعف قدرة الكائن الحي على التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهروب، بكلمات أخرى ضعف قدرة الإنسان على التعلم بأنه قادر من خلال تصرفاته وسلوكاته على التحكم في العواقب، مهما كان نوعها (سارة أو غير سارة)، أو صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التى يؤديها فى المستقبل يمكن أن تؤدى إلى نتائج، ويعد العجز المعرفى أساس نظرية العجز المتعلم. وبكلمات أخرى ينصب العجز المعرفي فى أن تعلم العجز هو استجابة شرطية متعلمة learned Conditioned Response. فالفرد الذي يستجيب ويكافح لاستعادة التحكم، وعندما تبوء محاولاته بالفشل يتعلم ويتمثل العجز، وتظهر لديه المعارف المشوهة، وعندما يدرك الفرد أنه لا يملك الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة، يتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها.

3- عجز انفعالي Emotional Deficits

ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب، وأن انفعال القلق والغضب هما اللذان يظهران فى البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم، ثم يفسحان الطريق لظهور الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها.. فالفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً فى النتائج التى تعقب هذا السلوك، بمعنى أنه إذا كان فى موقف مؤلم لا يمكنه تجنبه، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أى أثر فى تغييره أو إزالته الأمر الذى يؤدى إلى الاعتقاد فى عجزه (Seligman, 1998). الأمر الذى قد يؤدى إلى توقع القلق، طالما أن الفرد يشعر بأنه غير قادر على التحكم فى الموقف الأمر، الذي يقود بعد ذلك إلى الاكتئاب.. فعند حدوث شئ مؤلم لأول مرة يسبب حالة من انفعال القلق. وتستمر هذه الحالة حتى حدوث شئ من اثنين:

1- يتعلم الشخص أنه يستطيع التحكم فى هذا الموقف، وهنا ينخفض القلق، وربما يختفي تماماً.
2- يتعلم الشخص أنه غير مؤهل، أو غير قادر على التحكم فى الموقف، وهنا ينخفض القلق، وقد يحل محله الاكتئاب (الفرحاتى السيد، 1997).

وفى ذات السياق يمكن تمييز العجز المتعلم عن انفعال الاكتئاب. على سبيل المثال يستخدم ابراهام Abraham مفهوم العجز للإشارة الإكلينيكية عن زملة أعراض الاكتئاب الإكلينيكي. ويستخدم ببرنج Bibring مفهوم العجز كمحك

أساسي لانفعال الاكتئاب، ولاسيما عند تفسيره للاستجابات الانفعالية الناتجة عن التعرض لأحداث غير ممكن التحكم فيها. حيث يؤكد أن الاكتئاب ناتج عن وعى الأنا المفاجئ بعجزها عن مواجهة طموحاتها،ويتفقون مع بيك Beck فى أن الاضطراب الانفعالي ناتج عن إدراك الفرد للشعور بعدم القيمة، وعدم الكفاية فى مواجهة الأحداث الضاغطة، مما يجعله يتوقع الفشل، ويبالغ في تقدير الأحداث الضاغطة، فيكون الفشل ويتكرر فيكون العجز..

على سبيل المثال عندما يواجه الكائن الحي موقفاً صعباً يسعى بنشاط وإيجابية فى البداية لحله، وأن القلق هو الانفعال المسيطر الذى يرافق هذه الحالة، فإذا استطاع تعلم القدرة على التحكم فى الموقف، فإن مساعيه ومحاولاته يكون لها جدوى وتؤدى إلى حدوث استجابة مناسبة وإيجابية، أما إذا لم يستطع التحكم فى الموقف فإن مساعيه ومحاولاته الجيدة لن يكتب لها النجاح، وتؤدى إلى حالة من العجز، وأن الانفعال المسيطر فى هذه الحالة هو الاكتئاب. فعلى سبيل المثال عندما يتم إبعاد طفل صغير عن أمه يؤدى ذلك إلى ألم شديد، ويجرى الطفل بجنون معبراً عن الحزن والقلق، ويحدث فى هذه الحالة شيئان:

1- أن تعود الأم، وهنا يتحكم الطفل فى الموقف وينتهي القلق.
2- ألا تعود الأم فيتعلم الطفل أن ما يفعله لن يعيد له أمه ، وبالتالي يحدث الاكتئاب بديلاً عن القلق، حيث ينزوي الطفل ويستكين ويستسلم (الفرحاتى السيد، 2002)

4- عجز سلوكي Behavior Deficits

يتمثل فى تصرفات الكائن الحي بسلبية وكسل وفتور الهمة واعتمادية زائدة (Mikluncer, et al, 2005)

ويعبر العجز المتعلم سلوكياً عن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي. بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم فى أسباب حدوث النتائج، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد، ويفضل أن يكون سلبيا بدلا من أن يكون إيجابياً، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة Mature لحل المشكلات، وقد يفشل فى إنهاء المهمة مرة ثانية. وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عديدًا من الأحداث غير قابلة للتحكم، فإن ذلك يعتبر

عاملا مهيئاً Risk لسلوكيات العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل، وعدم جدوى محاولاته، وفى السياق التربوي مثلا نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله في مهمة ما ويدرك أن سبب فشله هو نقص القدرة تنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض في تقدير الذات ولا يتوقع تحسناً فى أدائه فى المستقبل على المهام المشابهة (الفرحاتى السيد، 2004) وتعقيباً على هذه الدراسات وأمثالها توصل سيلجمان (Seligman, 1998, 2000) إلى فكرة مؤداها مايلى:

1- يكتسب الكائن الحي عادة معلومات عن نتيجة الموقف الذي يواجهه ويستجيب له، وفى حالة العجز المتعلم ونقص الحيلة يتضح أن هناك انفصالاً بين ما يفعله أو يقدم عليه من تصرفات هادفة، وبين الحصول على النتيجة.
2- تؤدى هذه المعلومات إلى توقع مستمر لدى الكائن الحي بأنه سيظل هناك انفصالاً بين أفعاله وبين نتائج المواقف التي يواجهها، أو المثيرات البيئية التي يتعرض لها. ويعنى هذا أن الكائن الحي يدرك أو يعتقد أنه ليس هناك شئ يستطيع القيام به لتغيير الأحداث المؤلمة أو التخفيف من وطأتها.
3- يؤدى هذا التوقع إلى قصور واضح فى أي شئ قد يتعلمه الكائن الحي فى المستقبل ويؤدى إلى اضطرابات دافعية وانفعالية.

فالأشخاص عندما يواجهون أحداثًا غير قابلة للتحكم وعندما يشعرون بعدم القدرة على تغييرها أو التكيف معها ومواجهتها يتولد لديهم استسلاماً وشعوراً بأنه لا أمل ولا جدوى من جهودهم، وعندما يستمر مثير يحكم عليه الكائن الحي بأنه غير سار - لا يمكن التحكم فيه - قبل أن تكتسب استجابة الهرب أو الإحجام فاعليتها، فإن الاستجابات التي قد تمكنه فيما بعد من السيطرة على تلك الظروف قد يصعب عليه تعلمها، ويبدو أن الكائن الحي قد لا يعتقد فى فاعليتها. ويستند التفسير المعرفي لهذه الظاهرة على التوقع الذي ينمو لدى الكائن الحى فى موقف معين، فطبقا لذلك يشير العجز المتعلم إلى أنه بمجرد أن يعرف الكائن الحى أن مثيراً ما منفراً لا مفر منه، حينئذ يكون أقل قدرة على أداء الاستجابات المناسبة حتى عندما تتوافر فرصة واضحة تسمح بذلك.

العجز المتعلم والأزمات الاجتماعية والأكاديمية

يستخدم علماء علم النفس الإكلينيكي والاجتماعي العجز المتعلم لتفسير الأزمات العديدة التي يتعرض لها الإنسان مثل الضحايا Victimization الزحام، البطالة، المشكلات الصحية، وحتى الموت. وقد تكون للأزمة جميع خصائص

المشكلة عند ارتفاع درجة وشدة المشكلة، والخلل الوظيفى الذى قد يصيب الفرد يدفعه إلى مستوى ما يعرف بالأزمة، ويحول المشكلة إلى أزمة حتى يشعر الفرد بالعجز ويدرك أن ما يمتلكه من إمكانات وقدرات لايرقى إلى مستوى استيعاب أو تمثل أو مواجهة المشكلة.

فالأزمة بذلك حالة من عدم التوازن ناتجة عن عدم أو نقص قدرة الفرد على مواجهة موقف معين باستخدام الطرق التقليدية، أو بالأساليب التى اعتاد عليها. على سبيل المثال: يعد العجز المتعلم نتاج أزمة مفاجئة فى حياة الفرد ينجم عنها ضرر نفسي أو جسمي، مثل الأزمات التي تحدث مع الأسرة كالطلاق والهجر، أو مع السلطة القانونية كالاعتقال والسجن، أو الأزمات الناتجة عن اعتداء مجتمع على مجتمع آخر، كما فى الحروب وما ينجم عنها من تغيرات تمس حياة بعض الأفراد الذين قد ينتهون إلى أن يكونوا أسرى الحروب،أو التعذيب أو التشريد، يشعرون تجاه هذه المواقف بالعجز، وعدم القدرة على التعامل معها، ويدركون أنهم لا حول لهم ولا قوة، ويمكن استخلاص مجموعة من الخصائص حول الأزمة نعرضها فيما يلى:

1- وجود ضغوط نفسية واجتماعية وجسمية لايستطيع الفرد مواجهتها.
2- تمثل هذه الضغوط تهديداً لحاجات الفرد التى يسعى لإشباعها، لذا يشعر بالقلق، وما يصاحبه من سلوكات سلبية واضطرابات نفسية، لاسيما وأنها قد تعجل بظهور بعض الاضطرابات النفسية والعقلية لدى بعض الأفراد الذين يكون لديهم استعدادًا مسبقًا لذلك، مثل أسلوب التفسير المتشائم لديهم، أو كونهم يتصفون بخصال شخصية تؤهلهم لتعلم العجز، والتيقن بنقص امتلاكهم معطيات التحكم فى هذه الأحداث، وإدراك تدنى صفاتهم وخصالهم الإيجابية.
3- يترتب على هذه الضغوط أزمة فى حياة الفرد، كلما عجزت قدراته وإمكانياته على مواجهتها.
4- يشعر الفرد بحالة من العجز تجاه الأزمة، لضعف مقومات المواجهة لديه، أو لاختلال الحيل الدفاعية السوية لديه.
5- ونتيجة للأزمة التى يمر بها الفرد يصدر عنه مجموعة من السلوكات السلبية التى تدل على ضعف مقومات المواجهة لديه مثل الكسل المتعلم، وتوقع الفشل، وتدنى إدراك قيمة مايبذله من جهد، ثم القلق والخوف واللذان يتحولان إلى اكتئاب فى حالة شدة وديمومة الأزمة.

6- تختلف المدة الزمنية من فرد لآخر حسب قدرته على تحمل الأزمة، وهناك اتفاق شائع بأنه إذا استطاع الفرد أن يتحمل الأزمة أكثر من (72) ساعة أصبحت مشكلة وليست بأزمة.
7- إذا أثارت الأزمة مشكلات مترسبة لدى الفرد من الماضى أصبحت أكثر تعقيداً بوجود مثل هذه المشكلات.

وفى هذا الخصوص فإن الأزمة قد تحدث للفرد حينما يواجه صعوبات تعوقه عن تحقيق أهداف حياته، وتمنعه من استخدام أساليبه الطبيعية فى حل المشكلة، وفى موقف الأزمة قد تعجز قوى الفرد الطبيعية على المواجهة، وقد يفشل الفرد فى التوافق بسبب إما أن يكون الموقف جديداً عليه،أو لا يكون لدى الفرد القدرة على توقعه، أو قد لا تكافئه البيئة على محاولاته وسلوكاته النشطة.

ويوضح جولان Colan كيفية حدوث الأزمة وارتباطها بالعجز من خلال ما يأتى:

1- يتعرض الفرد لمجموعة من التوترات الزائدة فى فترة ما فى حياته.
2- هذا التوتر يجعل الفرد على غير العادة عرضة للشعور بالفزع والخوف.
3- يبدأ الفرد فى الإحساس بتوسع موقف الأزمة من خلال ما ينتابه من عدم توازن، سوء تنظيم، إدراك أنه لا يملك معطيات التأثير فى الأمور، وفى النهاية فإن الفرد يستعيد شعوره بالقلق، وما يرافق ذلك من إحساس أو تهيؤ للاكتئاب، والذي قد يؤدى فى النهاية إلى إدراك العجز وتعميمه وتوقعه فى المستقبل (الفرحاتى السيد، صباح الرفاعى، 2009).

والمثال الواضح لذلك هو الردود الفعلية لسجناء الحروب حيث يضرب سيلجمان مثالاً لحالة أسير أمريكي فى الحرب الأمريكية - الفيتنامية، فقد تحسنت حالة هذا الأسير وبدت عليه علامات الصحة والتوافق حتى وهو فى حالة الأسر، عندما أبلغه الفيتناميون أنهم سيفكون أسره لتعاونه معهم، وحددوا لذلك تاريخاً معيناً وكلما كان هذا التاريخ يقترب كانت روحه المعنوية تزداد ارتفاعاً، ولكن الصدمة كانت شديدة عندما تبين له أن الوعد بفك الأسر لم يكن إلا خدعة من سجانيه، ولم تكن هناك نية لإطلاق سراحه، عندئذ أخذت حالته تتدهور وبدأت معنوياته تتداعى وتملكته حالة شديدة من حالات الاكتئاب، عزف خلالها عن الأكل والنوم إلى أن مات بعد فترة قصيرة، صحيح أن خدعة إطلاق سراح هذا الأسير لم تكن فى شدة الصدمات الكهربائية التي تعرضت لها الكلاب اليائسة، ولكنها كانت من الناحية

النفسية كافية لأن تصيبه بحالة من اليأس الشديد الذي أودى به للموت، فعندما يعلم الإنسان أن تصرفاته بلا جدوى ولا يوجد أمل، فإن العجز يؤدى إلى تدهور حالته النفسية والصحية بشكل خطير، ويعطى إدراك السيطرة على الظروف المحيطة أمل له فى الحياة.

وتفصيل ذلك ما يلى : فى بداية عام (1973) وعند عودة الطبيب الضابط كشنر kushner بعد خمس سنوات ونصف كأسير حرب فى جنوب فيتنام، وحكى قصة مخيفة ومرعبة، وتعتبر قصة واحدة من القصص القلائل التى يمثل فيها من البداية للنهاية كشاهد طبى، وما أسميه أنا شخصياً الموت من العجز Death From Helplessness.

أصيب كشنر فى حادث هيلكوبتر فى جنوب فيتنام فى نوفمبر عام (1967) وأصيب إصابة شديدة وأسره ضابط يدعى فيت كونج Viet Cong ومضى ثلاث سنوات وهو فى جحيم، وكان ذلك فى معسكر فيه سبع وعشرون أسير أمريكي تم إطلاق سراح خمسة بواسطة الضابط فيت كونج ومات عشرة فى المعسكر وبقى اثنى عشرة أحياء يتم إطلاق سراحهم من هانوى Hanoi عام (1973) وأحوال المعسكر فوق الوصف، حيث يعيش أكثر من إحدى عشر رجل فى كوخ مصنوع من خشب بومباى Bomboo، وينامون على سرير من نفس الخشب والوجبة الرئيسة لهم كانت ثلاثة أكواب صغيرة من الأرز العفن فى اليوم، وفى خلال السنة الأولى فقد الأسير من (40%) إلى (50%) من وزن جسمه، وأصيب بالأمراض، وخفقت عضلاته، وكان هناك عاملان للقتل هما سوء التغذية والعجز، وعندما أسر كشنر طلب منه استجواب .. فضل الموت على الاستجواب، فقال له أعداءه تذكر "إن الموت سهل ولكن الحياة صعبة" وإن عواقب التوقعات الكارثية يؤدى إلى فقد الأمل والشعور بالعجز.

عندما وصل لأول مرة إلى المعسكر، كان روبرت Robert بالفعل أسير لمدة سنتان، وكانت ساقية مغطاة بالبطانية، وكان عريفًا ذكياً فى وحدة البحرية الأمريكية، وكان عمره (24) عاماً عندما تم تدريبه على السقوط بالباراشوت، وأعمال الغوص مثل بقية الفرقة، ونزل وزنه (90) باوند، وكان يجرى مسافات طويلة بدون حذاء، ويغطى ظهره الرمل الخشن وكان يقول بالرغم من سوء التغذية وأمراض الجسم، إلا أنه بقى فى صحة جسدية وعقلية جيدة. وكان روبرت مقتنعًا أنه سيتم إطلاق سراحه، وبالفعل دربه فيت كونج Viet Cong على أنه سيتم إطلاق سراحه وكغيره من الرجال تعاون معهم، وأكد قائد المعسكر أنه سيتم إطلاق سراح

روبرت Robert خلال ستة أشهر، وكان متوقع بعد مرور ستة أشهر أن يحدث ذلك إلا أن قائد المعسكر جاء، وأخذ الموعودون بإطلاق سراحهم وأعطاهم رتبة أعلى، وكان من الواضح أن هؤلاء سوف يتم إطلاق سراحهم، وتم اختيار روبرت كقائد للإصلاح الفكري لدى المسجونين، وقد أعطى كثير من المحاضرات والإصلاحات، وأخبروه بأنه سيتم سراحه خلال شهر.

وأتى شهر ومضى، وبدأ يشعر بالتغيير فى موقعه، لقد خدع حيث أعطاهم هدفهم، ولم يطلقوا سراحه، وتوقف عن العمل وبدت عليه علامات الاكتئاب الشديدة، رفض تناول الطعام ونام على سريره فى وضع الموت يمص السبابة، حاول زملاؤه فى السجن إخراجه من هذا الجو بعناقه ومداعبته، ولكن ذلك لم يغير شيئاً،وما زال نائماً فى سريره، وبعد عدة أسابيع كان من الواضح لدى كشنر أن روبرت كان في غيبوبة، رغم أن حالته الجسمانية ما زالت في شكل أفضل من الآخرين، وفى الساعات الأولى من شهر نوفمبر مات بين ذراعي كشنر، وفى الأيام التى سبقت موته كان يقول مكتب البريد (161) تكسر. كأنها ولاية تكساس Texarkana أبى وأمي أحبكم بشدة، سامحينى يا بربرة Barbara، وفى خلال ثواني مات.

وكان روبرت فى حالة من حالات الموت التى لاحظها كشنر، ماذا قتله؟ ولم يستطع القيام بتشريح الجثة لأن الفيتناميين لم يعطوه أدوات جراحية وبالنسبة لملاحظة كشنر Kushner حيث كان فى حالة فقد التوازن وكان روبرت فى حالة صحية جيدة، ولكن حالته النفسية سيئة لدرجة أنها كانت السبب في موته، وإن الأمل في إطلاق سراحه لم يتحقق الأمل، حيث فشلت كل جهوده واستمر في الفشل ومات، هل ممكن أن تؤدى العوامل النفسية إلى الموت؟ أعتقد ذلك وخير مثال هذا الأسير الذى تحسنت حالته وبدت عليه علامات الصحة والتوافق حتى وهو فى الأسر، عندما أبلغه الفيتناميون أنهم سيفكون أسره لتعاونه معهم، وحددوا لذلك تاريخاً معيناً، وكلما كان هذا التاريخ يقترب كانت روحه المعنوية تزداد ارتفاعاً، ولكن الصدمات كانت شديدة عندما يتبين له فى الموعد المعهود أن الوعد بفك الأسر لم يكن إلا خدعة من سجينه، ولم تكن هناك نية على الإطلاق لإطلاق سراحه، عندئذ أخذت حالته تتدهور وبدأت معنوياته تتداعى وتملكته حالة شديدة من حالات الاكتئاب، عزف خلالها عن الأكل والنوم إلى أن مات بعد فترة قصيرة صحيح أن خدعة إطلاق سراح هذا الأسير لم تكن فى شدة الصدمات الكهربائية التي تعرضت لها الكلاب البائسة - ولكنها كانت من الناحية النفسية - كافية لأن

تصيبه بحالة من اليأس الشديد الذى أوى به إلى الموت، ومن هنا فإنه عندما يعلـم الإنسان أن تصرفاته بلا جدوى ولا يوجـد أمـل يتكـون لديـه القابليـة للمـوت، وأن الاعتقاد فى السيطرة على الظروف المحيطة يعطى أمل فى الحياة.

وبـالرغم مـن أنـه لا يمكـن تعمـيم هـذه النتـائج عـلى المحـاربين فى الحـروب الأخرى، إلا أن ما تعرضه وسائل الإعلام العالمية لحظة بلحظة، فضلا عن يـوم بيـوم ما يكابده الشعب الفلسطيني العربى من مجازر جماعية وفردية لا تميز بين أطفال ونساء وشيوخ وعمال وسياسيون، ومدنيون مسالمون، بل والأقبح مـن ذلـك تتصـيد المجازر اليهودية الركع السجود إنها حقا مشاهد تدمى القلوب وتتفطر لها الأكباد، وتبعث الحزن والأسى فى النفوس أن نرى يومياً عجوزاً تقف عـلى أنقـاض بيتهـا ولم يبقى لها من ميراث أجدادها إلا روحها التي بين جنبيها، ومن الأسى أن نـرى يوميـاً أطفالا ونساء حسري يقلبون كفاً على كف على زرعهم وقد طافت بهـم مجنـزرات اليهود فجعلته كعصف مأكول، ومن الأسى أن نرى يوميـاً مواكـب الفجيعـة تحمـل رفات الشهداء إلى مثواها الأخير، ومن الأسى أن نرى يومياً قصف المدن الفلسطينية الآمنة بالمدافع الثقيلة والرشاشات واجتياحها، ودك بنيانها بالدبابات والطائرات.

كما أن المحاربين الفلسطينيين بعـد إجلائهـم الـدموي عـن لبنـان إثـر الهجـوم الإسرائيلي على غرب بيروت، ومذابح صابرا وشاتيلا سنة (1982) لقد حيا المحـاربين الفلسطينيين بعد تجميعهم فى إحدى البلاد العربية - فيما تصفه مجلة تايم Time حياة مملوءة بمشاعر العجز المتعلم، والإحبـاط والغضـب المكتـوم، والملـل القاتـل، وكان شعورهم بالعجز، واعتقادهم فى أنهم لا يستطيعون فعل شئ لتغيير النتيجـة يصل ببعضهم إلى إشعال النيران فى مخـيماتهم، وهـم يعرفـون أن مخـيماتهم تلـك ستكون مصدر الوقاية لهم مـن لسـعة الـبرد عنـدما يقبـل الشـتاء0 وفى المخـيمات الفلسطينية الأخـرى كـان مـن السـهل عـلى الإنسـان أن يشـاهد النسـاء والأطفـال يعيشون حياة أقرب إلى حياة الحيوانات التي تجرى عليهم تجارب العجـز المـتعلم، فمـع تعـدد الأحـداث المؤلمـة - مثـل الرعـب والخـوف عنـد الاسـتماع إلى أصـوات الجرارات الإسرائيلية، وبجوارهم المقابر والأشلاء والأعلام السوداء المرفوعة على المقابر والزهور الذابلة وقطع الملابس أو الأحذية البـارزة مـن تحـت الأنقـاض عـلى أجسـاد أصبحت جثثا مدفونة - يشـعرون بـأنهم لا حـول لهـم ولا قـوة، ويشـعرون بـالعجز المتعلم. وبالرغم من دراسة علماء النفس للآثار النفسية والعقلية للعنف النازي ضد الأقليـات فى ألمانيـا، فإنـه لا توجـد دراسـة علميـة منظمـة للآثـار النفسـية والعقليـة

لحياة الرعب والخوف وتعلم العجز والاستكانة التي يحياها الفلسطيني أو العربي في الأراضي العربية الفلسطينية، وأرى أن هذا الوضع الخطير إذا ساد القلوب والنفوس وسيطر على الأذهان فإنه يقود إلى الاستسلام، وإقناع الذات بعدم جدوى أي جهود، لذلك تتولد عقلية تقول (حط رأسك بين الروس وقول يا قطاع الروس) وهذا يؤدى بالطبع إلى فقدان الأمل الذي يؤدى إلى الإحباط واليأس، وهذا ما نلاحظه عند الغالبية العظمى وحتى في صفوف الشباب الذين لا يرون مستقبلا لهم في خضم الأحداث التي تتعقد يوماً بعد يوم. وإن هذه الظاهرة مرشحة للازدياد، إذا لم تتوافر بوادر الانفراج فى الأفق الضبابي لا بل السرابى (عبد الستار إبراهيم، 1998؛ هشام شرابى، 1991).

كما قد تقضى خطورة فقدان الأمل على الإنسان من الداخل وتجعله يستسلم للواقع بحيث يقبل به ويكتفي بما هو موجود وهذا قتل للطموح، وقد يؤدى أيضاً إلى اللامبالاة، كما نقول بالعامية (مثل ماشلحت لاحت) ويمكن أن يهرب من الواقع بحثاً عن مكان آخر يحقق فيه مستقبله، ومن هنا تتفاقم ظاهرة الهجرة " فهذا عالم ليس لنا " فإلى متى نبقى نصارع دون فائدة، وقد ينغلق المرء على ذاته، ويصاب بأمراض نفسية منها القنوط، قد تأخذ فقدان الشهية للأكل والعمل لا بل يمكن أن تؤدى بصاحبها إلى الإصابة بالجلطة القلبية والدماغية أو انهيار الأعصاب، إن لم تؤدى به إلى الجنون والانتحار.

هذا وسجلت كثير من الحالات المشابهة بواسطة الأفلام السينمائية للأشخاص الذين عانوا من الجوع فترات طويلة فى بنجلاديش وإثيوبيا وضحايا الزلازل والكوارث الطبيعية فى جنوب أمريكا، حيث توقف كثيرون منهم عن بذل أي محاولات للتغلب على هذه المصاعب، وأصبحوا لا يفعلون شيئاً على الإطلاق متجاهلين كل ما يحيط بهم من مشكلات، مدركين أن قدراتهم على ضبط الظروف المحيطة بهم يشكل ضرباً من المستحيل، وغالبا ما يرفضون محاولة القيام باستجابات سيطرة أو هرب حتى لو اتضح لهم أنهم سينجحون في تنفيذها " فالشخص ببساطة قد يكف عن أن يأمل فى التحكم في الأحداث المحيطة به، وبالتالي يتوقف عن الاستجابة "ومن الممكن أن نوضح بعض العبارات التي نسمعها أحياناً من بعض الأشخاص فى الانتخابات (إن صوتي لا يؤخذ بعين الاعتبار أو ليس له قيمة، والاتجاه العام معروف لدينا وصوتي لن يؤثر فى ذلك).

مكونات العجز المتعلم

يتكون العجز المتعلم - بشكل واضح - من ثلاث خطوات هى:

1- الظروف البيئية غير المواتية التي يتعرض لها الكائن الحي.
2- تحويل هذه الظروف إلى توقعات.
3- ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم من خلال هذه التوقعات.

ويحول الكائن الحي البيئة الموضوعية فيما يتعلق بدرجة التحكم إلى تمثيلات معرفية من خلال مرحلتين :

1- إدراك الكائن الحي الاقتران.
2- توقع الكائن الحي درجة الاقتران في المستقبل، فالتوقع هنا وسيط معرفي يتوسط الأحداث البيئية واستجابات العجز المتعلم، وتقوم المعتقدات والمعارف والعزو السببي بدور مهم فى الانتقال من إدراك عدم القدرة على التحكم إلى توقع عدم القدرة على التحكم فى المستقبل.

وبشكل عام تتكون ظاهرة العجز المتعلم من ثلاثة مكونات أساسية هى : (الاقتران، والمعرفة، والسلوك)

حيث يعرف الاقتران في ضوء التحكم. فالحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية Voluntary Responses على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية على مترتبات الحدث. أو تحدث النتيجة عندما يؤدى الشخص سلوكيات إرادية معينة بقدر مكافئ لغياب سلوكيات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) ويحدث العجز المتعلم عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة.

وتشير المعرفة إلى الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المتعلم من خطوات ثلاث هى:

1- إدراك الشخص العلاقة بين الاستجابة والنتيجة.
2- تفسير الشخص هذا الإدراك، فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ أو القدرة.
3- يستخدم الشخص إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فإذا اعتقد الشخص أن قدرته هي السبب فى فشله فسوف يتكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد فى نفس الموقف.

ويشير السلوك إلى الآثار الممكن ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران أو عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة كالسلوك السلبي في الموقف، ونعلم الانسحاب، والكسل (الفرحاتى السيد، 2004).

خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المتعلم

يعد العجز المتعلم حالة من عدم الرغبة فى الإنجاز، وإتمام المهام، وأيضا عدم الرغبة فى بلوغ معايير التفوق على الآخرين، وانعدام روح المنافسة، وتفاقم حس التنافس مع الأخرين، ويمكن توضيح بعض خصائص ذوى العجز المتعلم فيما يلى:

1- عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرغوب فيها بسبب ضعف الإمكانيات.
2- الافتقاد إلى التغذية الراجعة التي من شأنها مساعدة الفرد على تعديل أو تغيير أو الاستمرار فى التمسك بخطط ملائمة لتحقيق أهداف مرغوبة.
3- تتسم شخصية العاجز بعدم التكامل بين الأنا والأنا العليا والذي بدوره يؤدى إلى عدم القدرة على تحقيق أهدافه المرغوبة ذات الطابع التفاؤلي.
4- لا يؤدى المهام بيقظة وانتباه، كما أنه لا يبصر العقبات وليس لديه القدرة على تحمل ما يواجهه من صعاب من أجل تحقيق أهدافه المرغوبة
5- يسعى الفرد العاجز إلى تحقيق النجاح فى نوع واحد من الأهداف إما أن تكون مضمونة التحقيق لفرط سهولتها أو مضمونة الفشل لصعوبتها، ولا يأمل في تحقيق الأهداف معتدلة الصعوبة والتي تتحدى إمكاناته وقدراته، حيث يظل الأمل مفقوداً بالنسبة له، والمخاطرة لليأس تعنى أن أهدافه غير مؤكدة التحقيق، كما أن عدم تعيينه بالمخاطرة لا يثير رغبة الحصول على معلومات مباشرة تساعده على تحقيق أهدافه المرغوبة (الفرحاتى السيد، 1997).
6- يظن العاجز أن النتائج رهن للحظ والصدفة، ولا يشعر بالزهو إذا حقق هدفا معينا وذلك لأنه لم يبذل أى جهد من أجل تحقيقه، فهو يعتقد بأهمية الحظ دون المهارة (الفرحاتى السيد، 2004).
7- يستسلم بسهولة لأي انفعالات تؤدى به إلى تعلم العجز، والتيقن بنقص امتلاكه معطيات التحكم فى الأمور.
8- العاجز في تقويمه ينظر إلى السلبيات والأخطاء ويضخمها.
9- يدرك الأحداث الحسنة والمبشرة فيما يتفق مع نفسيته العاجزة.
10- أكثر إقلاعاً وأقل إصراراً فى وجه الفشل (Ames, 1992).

11- أقل توقعاً للنجاح، وإذا نجحوا لا يستطيعوا تصديق أن نجاحهم من جهدهم وقدراتهم، وأكثر توقعاً للفشل، وأقل إنتاجاً للسلوك (Dweck, 1986).

12- يتوجهون لهدف الدرجة بدرجة أكبر من توجههم للتعلم.

13- يتوجهون للحالة بدرجة أكبر من توجههم للفعل (kuhl, 1981).

14- أقل استخداماً للإستراتيجيات الإيجابية.

15- سلبيين عند تعاملهم مع المشكلات أو ما يسمى" بالسلبية مقابل الإيجابية.

16- انخفاض فى الدافعية المهنية وغياب الرغبة فى المبادرة بالقيام بسلوك غير عادى أو طرح فكرة تحمل الجديد وغير المعروف (على عسكر، 2003).

17- اقتناع شخصي بعدم إمكانية التحكم فى ظروف العمل، وبالتالي التكيف معها حتى وإن كان ذلك على حساب صحته النفسية والبدنية.

18- غياب أو انخفاض الرغبة فى مواجهة المشكلات والتغلب على المعوقات التي تواجه الفرد.

19- رفض وتجنب المعلومات التى تسهم فى إعادة التحكم أو التعامل مع الأحداث من حوله.

وفى هذا الشأن تؤكد دويك (Dweck;1986) أن ذوى الشعور بالعجز أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل، وأقل مبادأة، وأقل تحملاً للمسؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم، ولا قيمة لجهدهم وسماتهم الشخصية فى التأثير على النتيجة،ويدركون أن فشلهم نتيجة لنقص قدرتهم أو لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم، أو تجاهل دور الدافعية، ويدركون الاستقلالية التامة بين سلوك الفرد وتمثله أو انسحابه من المثيرات المؤلمة، ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغير، ويستخدمون إستراتيجيات فقيرة لحل المشكلات ويتشتت انتباههم ويشعرون بأن جهدهم وإصرارهم من أجل لاشيء. وعجزهم يقف خلف الإنجاز المنخفض، وهو أداه لضعف المهارات الاجتماعية. وفى النهاية يحصلون على رسالة توحي لهم بأنهم عديمو القيمة Worthless ويائسون، ويشعرون بالعجز فى إتقان أي مهمة. ولا يعتقدون فى التحسن، والغالبية العظمى من ذوى العجز المتعلم دائمي الإقلاع، مولعين بالتعرف والشهرة من خلال الزعامة Bully على من هو أضعف منهم وأن يكون لهم نفوذ Tease، ويعملون فقط من أجل المكافآت الخارجية، ولا يميلون للتعلم والمهمة ويميلون للحصول على الدرجات والنجوم والشكولاته والنقود... الخ، وعندما يدخلون مرحلة المراهقة يعادون للمجتمع لكي يحصلوا على السلوك

المقبول اجتماعيا من وجهة نظرهم، ويشعرون فى النهاية بأنهم لا يملكون أي خيارات لاعتقادهم فى عدم قدرتهم على النجاح فى إتمام أي مهمة.

والتقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتي كان يرأسها سيلجمان لوصف هؤلاء التلاميذ " بأنهم فاتري الهمة ومهملين وأحيانا مشلولى الإرادة Listless And Inattentive And Sometimes Disruptive، ولا يستطيعون تكملة أعمالهم، ويقلعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهامًا صعبة ويصبحون قلقين عندما يأخذون اختباراً، والوصف الدقيق لهم أنهم يفعلوا كما لو كانوا عاجزين عن الأداء (Seligman, 2005) وغالبا نرى هؤلاء الأفراد كما لو كانوا سلبيين وخائفين من المحاولة، وأن الجهد بالنسبة لهم يبدوا عديم الجدوى، ويقلعون بسرعة عن المحاولة، وتنموا لديهم استراتيجيات هدم الذات self -Defeating strategies والتى تؤدى بهم فى النهاية إلى فشل أكثر. وهم يحاولون من أجل أهداف غير قابلة التحقيق، وهم مماطلين أو مرجئين وينجزون المهام التى تتطلب أقل جهد. وهم مكتئبين وأحد أشكال اكتئابهم الغضب. ويشعرون بالغباء، لذلك عندما يحاولون أن يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها (الفرحاتى السيد، 2005).

العجز المتعلم المدرك

يعتمد إدراك الفرد لموقف العجز ليس فقط على عدم الاقتران بين الاستجابة بالنتيجة ولكن أيضا على صيغة الفرد Schema فى التحكم،ومعارفه عن المهمة،وتفكيره العقلاني، أو انفعالاته، أو توجهه العقلي فى مواقف الفشل، أو توقعاته المتفائلة للنجاح.

على هذا الأساس من الخطأ عند تفسيرنا للعجز المتعلم أن نعتمد على وجهة نظر قاصرة تهتم فقط بتعريض الأشخاص لمواقف غير ممكن التحكم فيها، دون النظر إلى معتقدات الأشخاص وأهدافهم واهتماماتهم، وتاريخ تعرضهم لمثل هذه النتائج وتفسيراتهم العقلانية للأحداث وميلهم وحبهم لحل مثل هذه المشكلات وتاريخ الإنجاز لديهم، وتجاهلهم للآثار السلبية للفشل،ولفهم العجز المتعلم لدى الإنسان يجب أن يدرك الشخص المعنى المصاحب للفشل غير الممكن التحكم فيه. أى الأضرار الشخصية للفشل على السعادة النفسية والتكيف النفسي.

ومن ثم فإن معنى العجز يدور حول نتائج عدم توافق الشخص مع البيئة Person Environment Mismatch– الناتج عن الفشل غير الممكن التحكم فيه، فموقف العجز يعد موقف تحقيق هدف Goal - oriented، فالمفحوصون يضعون

هدف (حل مشكلة) وطريقة تحقيق هذا الهدف،ففي مواقف معينة مثلا قد تؤدى طرق الفرد واستجاباته إلى تحقيق هدف ما، ولكن فى موقف العجز يكون الهدف غير قابل التحقيق، وبالتالي يوجد تعارض بين ما تسمح به البيئة وما يرغبه الشخص، فقد يضع الفرد خططًا محكمة التنظيم لتحقيق هدفه، لكنه يواجه عائقًا من خلال فشل غير ممكن التحكم فيه.وبالتالى يؤكد لازاروس (Lazarus, 1993) أنه يمكن تقييم موقف العجز على أنه موقف يتعارض مع البيئة، ويعنى هذا التعارض خسارة شخصية، والتى من بينها نقص الشعور بالتحكم فى النتائج، نقص النتائج الإيجابية للنجاح، انخفاض الإحساس بقيمة الذات Self- worth، نقص السعي نحو تحقيق الهدف، الإحباط.

وقد يتضمن العجز تهديد رؤية الشخص لذاته وبيئته والفشل غير الممكن التحكم فيه، فضلاً عن إدراك الفرد نقص قدرته على التحكم فى البيئة، ومهاراته التي تسهل عملية التحكم، علاوة على أن نقص القدرة على التحكم تؤدى إلى شكوك حول الاستجابات المطلوبة لتحقيق الأهداف، ومحتوى هذه الأهداف، حيث إن الأشخاص غير متأكدين عن ما سيحدث فى المواقف غير القابلة للتحكم، أو ماذا يفعلون تجاه هذه المواقف، فهم يشعرون بالتحكم الخارجي المدرك، أو أن المواقف تفوق قدرات ومهارات الأفراد، وقد تتضمن أضرارا شخصية للأفراد الذين يتعرضون لها، فالعجز المتعلم لدى الإنسان يرتبط بمشكلات غير ممكن التحكم فيها. وبكلمات أخرى يعتبر مواقف العجز خبرة أساسية لعدم القدرة على التحكم (الفرحاتى السيد، 2005).

2

الفصل الثاني
سياقات العجز المتعلم وقضاياه التربوية

الفصل الثاني
سياقات العجز المتعلم وقضاياه التربوية

القضية الأولى: العجز المتعلم في بيئة المدرسة والكلية

تعد التربية وسيطاً هدفها قيادة الفرد إلى نقطة لايحتاج بعدها إلى وسيطاً. فالتربية تكتمل عندما يأخذ شكلها النهائى كل من البناء النفسى الناضج للفرد، وطبعه المميز. فالبناء النفسى يستقر عندما يتكيف الفرد تكيفاً كاملاً مع البيئة التى عليه أن يعيش فيها. وحين يتحرر فى الوقت نفسه من هذه البيئة تحرراً يمكنه من تشكيل ذاته فى سياقه التربوى والاجتماعى، وعندما يبلغ نضجه فى السن المناسب فى ضوء التوازن فى علاقاته الداخلية والخارجية، وقدرته على التوقع الناضج بماذا تسير عليه الأمور فى المستقبل. وعندما يصل إلى هذه النقطه يؤكد الفرد الناضج نفسه أنه فى اتجاه الوجود الذاتى على جميع مستويات الواقع والممكن، من منطلق أنها رؤية متكاملة يفترض ألا يكون أو يبقى فيها شيئاً غامضاً، أو منقسماً، أو متباعداً، أو متناقضاً، وألا يحمل فى داخله عديد من الكائنات الاجتماعية أو النفسية. ولهذا كان من الضرورى جداً أن تُعْنَى التربية بتجنب تلك الأنواع التى تؤدى إلى الإنقسام والصراع الداخلى. فجوهر الحياة النفسية وينبوع إنطلاقها هما دوماً نزعة الكائن الحى إلى أن يعطى ذاته شكلاً وقيمة ووجوداً.

وهنا تقوم المدرسة (من منطلق أنها إحدى أهم وسائط التربية) بدورًا واضحًا فى تكوين وتشكيل الفرد منذ صغره، حيث تكسبه كثيرًا من المعلومات والخبرات عن العالم من حوله، وكثير من المهارات التى تفيده فى التعامل مع هذه المعلومات والخبرات، فضلا عن دورها في بلورة قيمه ومبادئه، وتوجيه سلوكه, مما يجعل العملية التعليمية بعناصرها ونتائجها لها بالغ الأثر فى رسم السبل أمام الأجيال القادمة، وتشكيل قدرتهم على التحكم فى الأمور، وإضفاء معانٍ واقعية عليها، وإرساء الأساس السليم للتعلم الذاتى والمستمر, ومواجهة تحديات المستقبل، بتخريج كوادر قادرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة، فى سياق جيد من الأصالة، متسلحين بالعلم الهادف والفكر المستنير، يدركون بذلك قيمة عدم نفى الآخر، وتقبله، والحوار معه، وكذا التفسيرات المنطقية للأمور، وعدم الركون إلى العجز من مجرد الفشل.

والمدرسة - على اختلاف مستوياتها- مكان الخبرة الأساس والتعلم الحقيقي لغالبية الأطفال والتلاميذ، لاسيما خبرة القراءة والكتابة والحساب والسلوك، فهم

يتعلمون كيف يقرؤون ويكتبون ويسلكون، ويتزودون فيها بقواعد النظام وإثبات الذات، وتهيؤهم للتعامل مع قيم المجتمع ومستحدثاته وتشكيل مفرداته، والتأثير فيه والتأثر به، وتزودهم بالقيم والأفكار والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الاكتشاف والتجديد والتجويد، وترجمة مفاهيم الحياة العصرية إلى سلوك،فضلاً عن توفر فرص ممارسة مبادئ العمل الوطني ممثلة في قيادة الجماعة وريادتها، والإحساس بالمشاركة، وممارسة السلوك المسئول، وإذكاء روح المنافسة لا التنافس، ومراجعة الذات وتعزيزها، والتفكير الحر والعمل في إطار قيم المجتمع وعاداته وتقاليده والحفاظ على أصالته، وإيجاد سياق علمي يساعد على الانتقال بالمجتمعات إلى المجتمعات المعاصرة والعمل بروح عالية نحو مفردات المستقبل، وإعدادهم لحياة الغد التي تختلف اختلافاً كبيرًا عن حياة اليوم من حيث التنظيمات والتطلعات والإنجازات، والاستفادة من تجارب الآخرين.

على سبيل المثال قد يتعلم الطفل فى المدرسة العجز وإدراك نقص الكفاءة، حيث يذكر بترسون وآخرون (Peterson et al, 1995) أنه وجد تشابهاً عجيباً فى المجال الاجتماعي بين العجز على المستوى الشخصي والاغتراب على المستوى المؤسسي حيث تبدو الأحداث والنتائج - فى كلتا الحالتين - غير مرتبطة باستجابة الفرد، ويتمثل فى الحالتين السلبية وإدراك عدم جدوى الجهد، فضلاً عن صيغ معرفية سلبية يتحدث بها الفرد مع ذاته، وليس من المدهش أيضاً أن يستخدم الباحثون العجز المتعلم فى تفسير لماذا تؤدى ممارسات واستراتيجيات بعض البيئات التعليمية إلى الفتور listlessness، واللامبالاة, وسوء النظام, وتردى أخلاقيات الطلبة، وتهميشهم، واستثارتهم نحو التيقن بعجزهم أمام مفردات البيئة التى يتعلمون فيها (الفرحاتى السيد، 1997، 2004).

وبهذا الشكل فإن المؤسسات التربوية كثيراً ما تكون سلاحاً ذا حدين إزاء تشكيل العجز لدى الأطفال والتلاميذ، فهي إما أن تكون أداة تشكيل وتعميق العجز, وإما أن تكون وسيلة لوقايتهم وتحصينهم ضد هذا العجز, وتكيفهم مع أنفسهم وعالمهم واستبشارهم بمستقبلهم .. فالنظام التعليمي - بمؤسساته التربوية - لا يمكن أن يكون محايداً فهو إما أن يكون عاملاً من عوامل بناء الفرد والمجتمع، أو معول هدم لهما، بالرغم من أن التربية والتعليم وتعلم العجز عملان متضادان يبطل أحدهما الآخر، فإن التعليم يسهم أحياناً فى تشكيل وتعميق العجز حين يدفع كثير من الأطفال والتلاميذ إلى الضياع والعزلة والانفصال عن الذات والمجتمع، وإدراك اختلال العلاقة بين الجهد والنتيجة، وإيجاد حالة من الاغتراب تتمثل فى تجريد التلاميذ من

إنسانيتهم وكفاءتهم، وتحويلهم إلى أشياء أو كائنات مهمشة أو أجزاء في آلة أو سلع تصنع حسب المواصفات التى يطلبها أصحاب النفوذ والسطوة فى المجتمع.

وفى هذا السياق خلصت دراسة أجريت عن العوامل التى تسهم فى تسرب الطلاب والتلاميذ إلى أن ضعف العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، ووهن الترابط الاجتماعى بين أفراد المجتمع المدرسى يساعد على كثرة التغيب عن المدرسة والتسرب منها، وانخفاض الأداء والإنجاز، وجميعها من سمات الطالب الذي يشعر بتدني صفاته الإيجابية وقدرته على التأثير في الأمور، ويشعر بالاغتراب فى المؤسسة التعليمية الذي قد يفتقد إلى الانتماء لها. فالطالب يشعر بالعجز داخل المدرسة حينما يتوقع أن سلوكه مقيدًا من قبل الآخرين، ولا يستطع إلا عمل ما يرضى الآخرين, لاسيما المعلمون ومن على شاكلتهم خارج المدرسة، ويشعر الطلاب بالعزلة الاجتماعية حينما تتصدع شبكة العلاقات الاجتماعية بينهم، أو بينهم وبين معلميهم، بالإضافة إلى أن تجنب مشاركتهم فى الأنشطة المدرسية المختلفة يرتبط بخاصية أنهم لا يمتلكون سمات إيجابية لها القدرة على التأثير فى الأمور. ومن هنا يظهر اختلال القيم فى كثرة الغش وعدم الالتزام بالنظم واللوائح التى تنظم حياتهم داخل المدرسة أو حتى خارجها (Mau, 1992).

وكثيرا ما تلجأ بعض النظم التربوية إلى أساليب تأديبية كثيرة من أجل تحقيق إخضاع الفرد وتحقيق سلبيته، فهي على سبيل المثال تعتمد على التلقين كطريقة لتأديب الفرد وتربيته لكى يكون مطيعاً تحت دعوى نقل قيم المجتمع إليه وتشربه إياها، أو تعتمد على توقيع عقوبات نفسية هائلة عليه بهدف إشعاره بالإثم والذنب من خلال تحقيره أو تصغيره وتقزيمه وتأكيد شعوره بأهليته للعقاب، أو من خلال إشعاره بالعجز كما فى العقاب البدنى (اكسر للعيل ضلع يطلع له اثنين)، والواقع أن لهذه الأساليب عواقب وخيمة على ثقة الفرد بنفسه، وعلى إدراك ما به من صفات إيجابية، فهذه الأساليب القهرية فى ضبط السلوك تترك بلاشك جروحاً ورواسب عميقة فى الفرد أقلها إحساسه بالذنب، أو احتقار الذات، الأمر الذي قد يظهر فيما بعد فى محاولته للنيل من غيره أو إذلالهم أو فى لجوئه للغش والتمويه والخداع- كما يحدث في الامتحانات- أو اتباع أنماط سلوكية انتهازية قد تدفعه لقبول القهر والاضطهاد، بل واتباع أساليب الالتواء والتمويه فى تفاعلاته الاجتماعية،وتغليب الدوافع الأنانية على الدوافع الموضوعية، وتفضيل المصالح الشخصية على مصلحة المجموع، كما أن أسلوب التلقين من حيث هو طريقة للحفظ الصم دون أى تساؤل أو فهم واستيعاب له نتائج قاسية على عقلية الطالب حيث يتحول إلى ببغاء

يردد ما يسمع فقط، ويستبعد ما يثير التساؤل، وبالتالي تتعطل طاقاته الإبداعية، ويستبدل بها قوالب فكرية جاهزة.

يضاف إلى ذلك أن التعليم يتم في المدرسة بلا قدوة ولا نموذج، فحينما يتكاسل المعلم ولا يشرح الدرس للتلاميذ ويدخر جهده للدروس الخصوصية، يدرك التلاميذ أن التعليم أصبح سلعة ككل السلع تخضع لآليات السوق، ولا دخل للعلاقات الإنسانية والتربوية في هذا الإطار. حينما يصرح مسئول كبير" أن هناك كومبيوتر لكل تلميذ " أو " أن المباني المدرسية جاهزة، وعلى أحسن حال " ثم لانجد كومبيوتر، وقد تتساقط المدارس لتزهق الأرواح، يدرك الطلاب أن الكذب يملأ الفضاء من حوله، وحينما يدخل الكسالى أبناء الأثرياء كليات القمة في الجامعات الأهلية، أو يلتحقون بأقسام اللغات في الجامعات الحكومية، فإن هذا الوضع يعمق الإحساس بالظلم الاجتماعي، والغضب من الوطن، الذي يؤكد التعليم فيه على دونية ما هو عربي، وما هو قومي.

فالتعليم بهذا الشكل يحرم الطالب من المشاركة في العملية التعليمية، فهو ممنوع من القيام بأي دور حقيقي فى تصميم المناهج وإعدادها وتقويمها، ولا يسمح له بأن يُسْهِمْ فى اقتراح طرق تدريسية، ولا يمنح الفرصة لإبداء الرأي فى وسائل تقويم أدائه الدراسي، ولا يشترك في عملية إدارة مدرسته، ولا يجرؤ على محاورة معلميه، بل إن بعض الطلبة يتحاشون المشاركة في المناقشة الصفية خوفا من قول شئ, أو إبداء رأى يغضب المعلم, أو يستفزه, مما يقود إلى أمور لا تحمد عقباها، حتى إن بعض المعلمين يرفضون مراجعة درجة الطالب في الامتحانات حتى لو كان هناك خطئًا واضحًا في جمع الدرجات, وكأن أولئك المعلمين لا ينطقون عن الهوى. وفى ظل تعليم كهذا يحد من فرص المشاركة الإيجابية ويقلل من إمكانية التفاعل السليم، ويقلل فرص إعداد أجيال صالحة قوية الشخصية، وحسنة الخُلُق، تملك القدرة على المبادرة، وحل المشكلات، ومواكبة أو حتى التكيف مع المستجدات المحلية والقومية والعالمية.

وفى ضوء ذلك فإن مثل هذه النوعية من التعليم توجد أشخاصاً مترددين، يخشون كل شئ، ولا يؤمنون بشئ، ولا يثقون بأحد، وبالتالي لا يدينون بالولاء والانتماء للمجتمع، ومنظومتهم القيمة مهلهلة ومعاييرهم غير واضحة والمعاني لديهم مختلة, ومعاييرهم للنجاح غير شرعية، فضلا عن أن هذا النوع من التعليم يدفع الفرد نحو اللجوء إلى المداهنات والنفاق، وكل هذه الأشكال، ما هى إلا منافذ تعويضية واستراتيجيات غير مشروعة يَسْلكَهَا، وينهجها الفرد لتعميق نظرته السالبة

عن ذاتـه، الأمـر الـذى يـؤدى إلى تشـكيل شخصـية عـاجزة عـن إصـدار القـرارات، مستكينة لكل الأوامر والنـواهي، معطلـة لكـل الإيجابيـات التـي توجـد فيهـا, بـل عاجزة عن خدمة نفسها ووطنها وعالمها.

وفى هذا السياق لخص محمود الراشدان (2000) ما يكـون شـبيهاً بمـا يسـمى حلقات تعلم العجز في النظام التربوي العربي مهتدياً بالنظام الأردني كما يلي:

1- إن أكثر الأطفال دون السادسة لا تتوافر لهم فرص الالتحـاق بريـاض الأطفـال وكثير من أطفال الروضة لا يتـوافر لهـم مرافـق تربويـة مناسـبة ولا معلـمات يتسمن بالكفاءة.
2- وكثير من هؤلاء لا تسعفهم ظروفهم وحظوظهم للوصـول إلى المراحـل العليـا في التعليم.
3- وكثير من طلبة الثانوية العامة لا تمكنهم مناهجهم وخبراتهم وبيئتهم العملية وظروف معيشتهم من النجاح.
4- وكثير ممن ينجحون لا تمكنهم أحوالهم وشروط القبول من الالتحاق بالجامعة
5- وكثير من هؤلاء وهؤلاء لا يتخرجون
6- وكثير من الخريجين لا يعملون
7- وكثير من الذين يعملون لا يعملون فيما كانوا يدرسون
8- وكثير من هؤلاء لا يكسبون ما يكفيهم للعيش بحرية وكرامة.
9- وكثير من هؤلاء وأولئك محبطون ومغتربون
10- وكثير من هؤلاء اكتسبوا عبر حياتهم العجز والاستسلام والاستكانة لأقل المؤثرات.

وبهذا الشكل فإن التربية تدعم ثقافة العجز، والذي لم يتعود الفرد فيها عـلى أن يفكر باسـتقلال عـن الأخـرين، ولم يعتـد اسـتخدام عقلـه الـواعي، ولم يتـدرب عـلى استخدام المنهج العلمي في التفكير،والتلميذ في مثل هذه الثقافة يتعلم قط من أجـل الحصول على الشهادات الدراسية، وليس لينفذ أو ليطبق ما تعلمه في ميـدان عملـه، أو في حياته العملية، إنها ثقافة يسود نظام التعليم فيها الفصل بـين النظـر والعمـل، أو ينفصم في إطارها الفكر عن الواقع. وهى بالتالي تعد غلاف لنظام تعليمي يعتمـد على التكـرار الممـل، والتقليـد الأعمـى، والمنـاهج الصـماء الجامـدة، وطـرق التعلـيم غير المناسبة لميول وقدرات المتعلمـين، وكـل ذلـك يـربى الطلبـة عـلى قـيم الخضـوع والطاعة, ونمط التفكير أحـادى الاتجـاه، وهرميـة القيـادة, وتفضـيل الـولاء لهـا عـلى

أى شيء آخر, وعدم قبول النقد، ومعادية الإبداع والتفكير الحر. فضلاً عـن حـدوث عديد من الظواهر السلبية للمتعلمين مثل:

- الانكفاء على الذات بدلا من الإقدام والمبادرة.
- الانسـحاب والتسـليم بـالعجز، والسـير في ركـاب الأقويـاء، بـدلا مـن المشـاركة والتفاعل مع المجتمع المحيط.
- الإيمان بالحل الفردي، بدلا من روح التعاون والعمل الجماعي.
- التحايل والالتفاف على القانون، بدلا من احترامه وتطبيقه.
- النفاق والتزلف، بدلا من المواجهة والنقد.
- الأنانية وحب الذات، بدلا من الإحساس بالمسؤولية.
- النقد والتقليد، بدلا من الإبداع والابتكار.
- التعصب وضيق الأفق، بدلا من القبول بالتنوع والاختلاف.
- العنف، بدلا من الحوار.

وهنا نجد أن المدرسة أو الكليةالتي تنتمي إلى هذا النظام التعليمي قد تمارس أحياناً دوراً يساعد على إدراك العجز من خلال حرمـان الطلبـة مـن فـرص التفاعـل فيما بينهم, وإقصاءهم عـن عمليـة اتخـاذ القـرار، والإخفـاق في جعلهـم يشـعرون بالانتماء، وسوء العلاقة بين المعلمين والطلبة، ووجود سياق تعليمي ضاغط ومغلق داخل المدرسة، وانعدام معنى كثير من النشاطات والخبرات المدرسـية.عـلى سـبيل المثال قد تكون بيئـة التعلـيم والـتعلم مصـدراً للاغـتراب مـن خـلال وسـائل كثـيرة منها:عدم احترام الأساتذة لطلابهم، وعـدم مسـاهمة الطلبـة في تصـميم بـرامجهم، وإدراكهم عدم وجود علاقة وظيفية بين ما يدرسـونه فى الجامعـة وبـين عملهـم فى المستقبل، وإحساسهم بأن تقييمهم لمعلميهم لا يستخدم لتطوير المعلمـين، وتبنـى المعايير الأكاديمية المتدنية، والمهام قليلة الجدوى، والمستوى التدريسى المتدني.

وفى هذا السياق أكدت دراسات ميدانيـة عديـدة عـلى علاقـة التفاعـل الايجـابي المدرك بين المعلم والتلميذ والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، مما حدا بيكرتس Boekaerts بالقول " أن الإدراك الايجابي للعلاقة بين المعلـم والتلميـذ قـد يقلـل مـن القلق والانفعالات السلبية الناتجة عن الأوضـاع الأكاديميـة الصـعبة " ويشـير روسـير وأخرون (Roeser et al, 1996) أن التواد المدرك يتوسط العلاقة بين البيئـة النفسـية ومعتقدات فاعليـة الـذات، وانفعـال حجـرة الدراسـة مـن منطلـق أن إدراك جـودة العلاقة بين المعلم والتلميذ يرتبط بالشـعور الشـخصي بـالتواد فى المدرسـة، والاحـترام

المتبادل والدعم النفسي المعنوي والاهتمام بالمشكلات الإنسانية، والتعزيز المناسب والشعور بالأسرة الواحدة والعمل بروح الفريق مع الاهتمام بالفروق الفردية.

وفى هذا السياق يتناول هوليداي (Holliday 1997) في دراسته حول طرق إثراء العلاقات الاجتماعية في المدارس كمؤسسات اجتماعية تربوية مؤكداً على أهمية الأدوار المختلفة للطلبة داخل المدرسة وخاصة المشاركة في اتخاذ القرارات، مشاركة المعلمين في أنشطتهم المختلفة، الإكثار من الحوار والمقابلات مع الطلاب، ومشاركة الطلاب للمعلمين في ورش العمل، مشاركة أولياء الأمور في الشئون المدرسية والطلابية، وغيرها من الأمور والعلاقات التي تزيد من اندماج الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية. وفى ضوء ذلك أجرى إريكسون وولكر (Erikson &Walker 1992) دراستهم حول البناء التنظيمي للمؤسسة التربوية "المدرسة" توصل الباحثان إلى أن الطلبة الذين كانت تربطهم علاقات رسمية وجامدة كانوا أقل انتماء للبيئة المدرسية، في حين أن أولئك الذين يتواصلون مع معلميهم، ويشاركونهم الأنشطة، ويناقشونهم في قضايا مختلفة كانوا أكثر شعوراً بالسعادة، وانتماءًا لمدرستهم ومعلميهم وزملائهم. كما توصلت الدراسة إلى أن العمل مع مجموعة من المعلمين بدلاً من معلم واحد يزيد من اندماج الطالب وانتمائه للبيئة التربوية، خاصة حينما يشارك في مسؤوليات المدرسة وأنشطتها، مما يؤدي إلى القضاء على مشاعر الاغتراب لدى الطلبة.

وفى هذا الشأن يشير راؤول (Raul, 1979) إلى أن حجم وبنية المناخ التنظيمي للمدارس، والذي يقلل من الاحتكاك الإنساني قد يكون له أثر سلبي على تكوين الهوية الشخصية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذ .. وأشارت كثير من الدراسات إلى أن الشعور الذاتي الذى ينتاب الفرد من بيئة تعلم غير مواتية لا يعتمد فقط على الحالة النفسية للفرد، ولكنه يعتمد أيضاً على طريقة تفسير الفرد. وأنه تحت ظروف معينة فإن المعلومات حول بيئة التعلم قد تؤثر على تقييم الفرد لها. فإدراك الفرد للمعالم الموضوعية لبيئة التعلم يتأثر ببعض التفسيرات الذاتية مما ينعكس على الحالة النفسية للإنسان.

وهنا يصف أحد أهم كتب كوزل Kozol عن الموت فى المراحل المبكرة من العمر Death at on early age العجز فى الفصل المدرسي فيما يلي:

يصنف طالب معين - فى ضوء نسبة ذكائه - على أنه من ذوى الحاجات الخاصة, وبالتالي يتوقع غالبية المعلمين أنه لا يمكن التعلم في فصول مزدحمة,

وبسبب الزحام المتزايد فى المدرسة ونقص كفاءة المعلمين التربوية والاجتماعية، ونظام المدرسة غير الجيد ,وعدم وجود رغبة لإلحاق أى طالب زنجى Negro في أية مدرسة مجاورة, ولا يستطيع نظراً لطبقته وعرقه التقدم لأي مدرسة قد يوجد بها مكان له، فى هذه الحالة ظل هذا الطالب عاماً كاملاً في حيز النسيان لا يراه أحد ولا يفعل أى شئ إلا إثارة المشاكل والمشاجرات، وقد نجده في حالة أحلام يقظة أو في صمت تام، وكان واضحاً أنه مريض، وإذ لم تنظر وأنت قريباً منه، يبدو أنه لا يفعل أى شئ على الإطلاق، وأحيانا يبتسم بتعجب بنظرة فيها فرحة على شئ تافه جداً قد يكون شيئاً على إصبعه، أو يتخيل شيئاً على الأرض،وتبدو رأس هذا الطفل دائرية مثل الزيتونة،وعيونه لامعة مثل الزجاجة.

فى ذات يوم أحضر له كوزول كتاب عن ولد فرنسي ذهب إلى المدرسة ومعه بالونة حمراء، وجلس وهز رأسه للخلف والأمام وابتسم، وغالباً ما يبدو أنه مبتهج الوجه، رافضاً للكلام، يتذمر ويئن whimper ويبكى عندما يقرأ، لأنه لا يستطيع تعلم القراءة، وهو يصرخ عندما يكتب، لأنه لم يستطع تعلم كيف يكتب، ويبكى أيضاً لأنه لا يستطيع تهجى كلمات مكونة من أكثر من مقطع، وهو لا يعرف كتبه، وأدواته ولا يعرف كيف يطرح أو يقسم،وكان فى الصف الرابع الإبتدائي، وظل كوزول يفكر فى خطأ النظام التعليمي الذي يبدو فى كثير من الأحيان فكاهة إدارية Administrative Joke، والمتمثلة في هذا الولد، وكانت واضحة لدرجة أنها تمثل تسلية Funny لزملاء فصله، حيث كانوا يسخرون منه طوال اليوم، وفى بعض الأحيان كان يسايرهم الضحك، وبدأ الطفل فى الصراخ مما جعل معلميه يصرحون بأنه لا يمكن تعليمه، والحقيقة في هذا الموضوع أن المعلم لم يعلمه ولم يبدأ فى تعليمه من اليوم الأول لذهابه إلى المدرسة.

وإذا أخذنا هذا الطفل فى الاعتبار فإن ذلك قد يكون راجعاً إلى ما يمكن تسميته بقصور نسبة الذكاء (IQ)، وقد يكون ذلك راجعاً إلى تعلم العجز، حيث إن الطفل تعلم أنه عندما توجد كلمات باللغة الإنجليزية على السبورة فإنه لن يفعل شيئاً صحيحاً على الإطلاق، وبسبب فشله السابق ترتفع لديه معدلات العجز، بصرف النظر عن ارتفاع الذكاء وهنا يظهر بوضوح أن الطفل يعتقد أن سلوكياته واستجاباته لا يكون لها أي تأثير أو فاعلية فى التحكم، وأن سماته الإيجابية ليس لها تأثير يذكر (Seligman, 2000).

ويمكن أن نضرب لذلك مثالا آخر لطفل أبيض يقوم بمهمة عمل فى معسكر صيفي للأطفال، حيث تقدم لهذا العمل من خلال إعلان مخصص لهذا الشأن، وكان

يتوقع وجود نسبة كبيرة من الأطفال الزنوج إلى جانب عدد من الأطفال البيض، وعندما وصل إلى استلام العمل تبين له أن جميع الأطفال وجميع المرشحين من الزنوج، وأن هؤلاء المرشحين ليسوا فقط من الزنوج العاديين، بل إنهم فوق ذلك متعصبون للروح الزنجية، وعليه قضاء فترة ثمانية أسابيع للعمل فى هذه البيئة الاجتماعية، ألم يصبح اللون الأبيض تشويها جسمياً وإعاقة له فى هذه الحالة؟ حيث إنه فى ضوء قيم الزنوج كجماعة لها معاييرها الخاصة سيجد أن بينهم علاقات حميمة، وسيكون كل منهم حذراً في أن يبدو صديقاً له، ويواجه صعوبات تكيف لا يستطيع تجاوزها، وربما قد يحاول التقليل من خصائصه الاجتماعية والعرقية كشخص أبيض، ويحاذر الظهور في موقف توكيد أهليته وقيمه ومظهره، وبصرف النظر عن الاستراتيجية التي يلجأ إليها، يبدو مستحيلاً عليه أن يُكَوِّنْ علاقات اجتماعية طبيعية في هذا الإطار، وإن كان عليه أن يبذل أقصى ما يستطيع، ولكن عليه أيضاً أن يعرف أن الجميع سوف يرونه مختلفاً وهو فى نظرهم أقل كفاية فى صفات هى فى غاية الأهمية بالنسبة لهم، وهو فى حقيقة الأمر شخص اكتسب العجز من المجتمع (شاكر قنديل، 2000).

ولو تصورنا عكس المثال السابق، أى أن فرداً زنجياً عاش فى مجتمع من البيض فلسوف تنعكس جميع مظاهر العجز فى سلوكه. وقد يفسر لنا لماذا يلوذ بعض الزنوج بالعزلة الاجتماعية كى يجنبوا أنفسهم آلام الشعور بالاختلاف، وينعموا بالراحة داخل مجموعات سوداء معزولة. فالجماعة هى التى تحدد المعايير التى قد لايستطيع الفرد الاستجابة لها، ثم هى التى تعامله بعد ذلك على أساس أن سلوكه غير مقبول، أو أنه فى منزلة لاتؤهله لتحقيق تلك المعايير. وبشكل أكثر تحديداً يمكن القول بأن المجتمع هو الذى كون مفهوم عجز الفرد واستسلامه للأحداث. وذلك من خلال انتقاء بعض الصفات وإعطائها أولوية وتفضيلاً، ومن ثم يصبح الأفراد الذين يعجزون عن الوفاء بمتطلبات معينة أو الذين تنقصهم صفات معينة أشخاصاً عاجزون، ويعاملون على أنهم كذلك.

وقد نرى طفلاً عاجزاً فى المدرسة ولكنه ليس كذلك في مظاهر الحياة الأخرى، فالطفل قد يقصر عجزه فى الفصل المدرسي على معلم بعينه أو موضوع بعينه، مثلما أجد عديد من زملائي بهيئة التدريس بالجامعة يتجمدون Paralyzed عندما يواجهون معادلة رياضية، بينما عندما يكونون خارج قاعة الدراسة ومع معلمين آخرين، وعندما يتعرضون لموضوعات أخرى بخلاف الرياضيات يدركون كفاءتهم وسيطرتهم.

وفى تجربة لدويك حول العجز المتعلم داخل الفصل المدرسي، حيث قام عدد من المعلمين بتعريض (45) طالباً لمشاكل قابلة للحل،ومشاكل غير قابلة للحل فى البداية أعطى معلم مشاكل قابلة للحل، وأعطى معلم آخر مشاكل غير قابلة للحل، وفى النهاية تلقى كل الأطفال مشاكل قابلة للحل من خلال المعلم الذي أعطى فى البداية مشكلات غير قابلة للحل، وقد عجز الأطفال فى حل هذه المشاكل حتى ولو كانوا يعرفون المشاكل التي تم حلها مع المعلم الذى أعطى مشكلات غير قابلة للحل، فعندما يواجه الأطفال مشكلات قابلة للحل، ولكن فى ظروف عجز وإحباط فإن ذلك يؤدى إلى تشكيل استجابات العجز، ونقص كفاية الأطفال على النجاح.

وفى هذا الشأن قدم برين Brien تصميماً مكوناً من ثلاث مجموعات: تعرضت المجموعة الأولى من الأطفال لسلسلة من المشاكل القابلة للحل، وتعرضت المجموعة الثانية لسلسلة من المشاكل الطويلة المعقدة والتي يتم فيها تقديم المكافأة بعد الاستجابة مباشرة، ولم تتعرض المجموعة الثالثة لأية مشاكل،وفى النهاية تم اختبار المجموعات الثلاث على سلسلة من مشكلات التعلم القابلة للحل،فظهر أن مجموعة العجز كانت أبطأ في التعلم يليها المجموعة التي لم تتعرض لأية مشكلات، يليها المجموعة التي تعرضت إلى مشكلات قابلة للحل، ويشير ذلك إلى أن تعلم الاستراتيجيات المعرفية الجيدة يعد شيئاً هاماً للنجاح الأكاديمي حتى في المهام المعقدة من خلال تعلم أن معطيات النجاح هى معطيات ذاتية لا يجب أن ينتظرها الطفل من الخارج (Seligman, 2000).

ضغوط بيئة الفصل ومواجهة العجز المتعلم

تؤثر ضغوط بيئة الفصل الدراسى تأثيراً سالباً على التلاميذ، فالتلاميذ الذين يتعرضون لضغوط فى الفصل، غالبًا ما يعودون إلى منازلهم مشدودين الأعصاب غاضبين متوترين يشتكون من مشاكل الدراسة، وعدم فهمهم لبعض المواد الدراسية إن لم يكن أكثرها، بل إن العواقب السلبية لضغوط بيئة الفصل الدراسى يمكن أن تمتد إلى الدافع للإنجاز، فقد يكتسب التلميذ تحت هذه الظروف اتجاهات سلبية نحو مدرسته، ومعلميه، ونحو الإدارة المدرسية والنظام، ومن ثم يفقد الدافع للإنجاز. وعلى أثر ذلك يتدنى تحصيله الدراسى، كما أن تقييم المعلمين لطلابهم وأساليب التعامل معهم يؤثر فى تشكيل مفهوم الذات لديهم. فقد يعامل المعلمون تلميذاً معيناً على إنه غبي وعاجز عن الفهم، ومجاراة زملائه فى الفصل، مما يترك انطباعاً

عن التلميذ مؤداه أنه فاشل وعاجز ومن ثم يتصرف هذا التلميذ وفق هذا السياق، وتحت وطأة الإحساس بالعجز الذى خلفته هذه المعاملة.

وفى هذا الشأن قامت دويك بخفض العجز المتعلم لدى الأطفال في مادة الرياضيات، واختارت تلاميذ يتميزون بالإقلاع السريع عندما يواجهون صعوبات فى الرياضيات، وقسمتهم الباحثة إلى مجموعتين للعلاج مجموعة النجاح Success Only ومجموعة التدريب على العزو Attribution Training وأعطتهم (25) يوماً تدريباً خاصاً، حيث تلقت مجموعة النجاح تدريباً على مسائل هندسية سهل النجاح فيها، وتم التغاضي عن التفاصيل الهندسية فى الحل. وتلقت مجموعة التدريب على العزو نفس المشاكل الرياضية السهلة - ولكن مرتين يومياً واستطاعوا حل المسائل التي تفوق قدراتهم - وعندما فشلوا قيل لهم (انتهى الوقت) حيث لم تنتهوا من الحل فى الوقت المحدد، وكان يجب عليهم حل ثلاث مسائل ولكنهم قاموا بحل اثنتين فقط، وهذا يعنى (أنهم حاولوا بجد) بمعنى آخر تم تدريبهم لتفادى الفشل، وأن يرجعوا الفشل دائماً إلى نقص الجهد، وبعد إعادة التدريب تم اختبار المجموعتين على استجابة الفشل في مسائل هندسية جديدة، حيث وجد أن مجموعة النجاح فقط استمرت بعد الفشل، وعلى النقيض كان لدى مجموعة التدريب على العزو استمراراً أكبر، وتحسناً أكثر، وانخفض لديهم قلق الامتحان بشكل كبير(Dweck, 2000).

وتؤكد هذه التجربة أن العجز الذي يحدث فى الفصل المدرسي يمكن مواجهته من خلال تدريب التلاميذ والأطفال على مواجهة الفشل من خلال عزو الفشل إلى نقص الجهد، ومن ثم خفض أو تعديل اعتقاد الأطفال والتلاميذ بالعجز، وأن فشلهم ليس بسبب نقص معطيات ومصادر التغلب على الفشل لديهم، ومن ناحية أخرى فإن تكرار النجاح، وتجنب الفشل أو عدم التركيز على التفاصيل الصغيرة لخطأ التلاميذ، أو عدم الإيحاء لهم بأن فشلهم يأتي من معطيات ثابتة لديهم (مثل القدرة) يعد من الأمور المهمة فى التحصين ضد العجز المتعلم لاسيما العجز المتعلم الأكاديمي. فتعزيز الجهد يقوى من دافعية الأطفال والتلاميذ على الإنجاز، فعندما قيل للأطفال أن الجهد أساس نجاحهم الحقيقي ضاعفوا الجهد حتى يحافظوا على استمرار نجاحهم فى المستقبل. فضلاً عن أن تعزيز القدرة يعد عاملاً ذو أثر كبير فى تنمية أسلوب حل المشكلات وإذكاء فاعلية الذات لديهم، وارتفاع معدل التحصيل الدراسي لهم.

كما يؤدى نقص خبرة مواجهة الفشل إلى العجز - ليس فقط فى مراحل الدراسة الأولى - ولكن أيضاً في المراحل الدراسية المتقدمة، فإذا لم يكن لدى الفرد خبرة مواجهة القلق والإحباط، وإذا لم يفشل ويستطيع مواجهة هذا الفشل فإنه لن يكون قادراً على مواجهة الفشل - عندما يكون ذلك أساساً في حياته- وتؤدى النجاحات المتعددة التى لا يعقبها معززات أيضا إلى الشعور بالعجز عندما يواجه الفرد الفشل لأول مرة، على سبيل المثال ما يطلق عليها "البنت الذهبية Golden Girl والتي فشلت فى الجامعة عندما وجدت عدم وجود جوائز كبيرة مثلما كانت فى المدرسة الثانوية.

وفى هذا الصدد يذكر سيلجمان أنه فى كل عام يتخرج فى الجامعة التى يعمل بها طلبة جيدون، ويتم اختيار الأوائل منهم لعمل مشروع فى المعمل، وكل عام يحذرهم من أو يخبرهم بأن العمل فى المعمل ليس بجذاب - كما يعتقدون - وهذا يعنى أنهم سوف يعملون طوال أيام الأسبوع- مثل الكمبيوتر الذي يعطى معلومات على الورق بدون كلل أو تعب - وكان يلاحظ أن نصفهم يترك العمل فى منتصف التجربة، بالرغم من أنهم لا ينقصهم الذكاء أو الفطنة wit لكن ينقصهم قوة وعمق الإحساس بروح المشروع، ويعد هذا غير مرضياً، ولا يكون مليئاً بالحيوية والإثارة، ولا أريده كمربى، فالإحساس بالمشروع وقيمة العمل شئ مهم جداً للاكتشاف العلمي، فضلاً عن أن العمل الإبداعي يتكون من الإحساس بقيمة وأهمية العمل،بالإضافة إلى القدرة على مواجهة الفشل والإحباط، ولو كان الإبداع سهلاً وذو ألوان زاهية، ومرضياً فمن المحتمل أن يقوم به أى شخص، ولو كان كل شئ على ما يرام فإن الرضا الحقيقي والسعادة البالغة لن تأتى في نهاية التجربة العلمية. ويتصف المبدع بسمات عقلية وانفعالية لعل أهمها الميل إلى المخاطرة واقتحام المجهول وتحمل تناقضات نفسه، والثقة فى نفسه وفى قدراته، وتقبله لذاته وتقديره لها بفاعلية وتوكيدية واتزان انفعالي.

وأعتقد أن عديد من خبرات الفشل يأتي من خلال تطوير آليات مواجهة غير فعالة، والإحساس بسوء حكم المربين والمعلمين على معطيات النجاح، مثل إيحاء المعلم للطفل بأنه تنقصه القدرة على النجاح، وأنه لا يمتلك مقومات النجاح الحقيقية، وكذلك اختلال ميزان الحكم على الجهود، مثلما نلاحظ مثلاً أن المراهق قد يخرب ممتلكات الآخرين، ويتم سجنه ثم يخرج بكفالة، وأن أفعاله الخطرة تواجه بالعجز والمشاكل والمتاعب وإيلام الآخرين، وهذا يؤدى إلى الاكتئاب. ويقول سيلجمان- أنا كمربى- لست راضياً، ولكنني دخلت هنا لكي أقوم بعمل معايير للحكم على جهود

الطلبة، ونبذ الأعمال الصعبة التي تعترض طريقهم، وأقترح أن أهم عامل لزيادة قوه الأنا اعتقاد الطالب بأنه يتعلم وينمو فى بيئة عادلة تستند على معيار صادق وموضوعي وحقيقي للحكم على كفاءته وتوجيه مساعيه، ومن يفقد ذلك يتعرض لنقص فى تقدير الذات، فضلا عن اختلال معارفه وقصور دوافعه، ومن ثم تجسيد عوامل التهيؤ للعجز المتعلم فى مواقف الإنجاز، خصوصاً والحياة عموماً (Seligman, 1975) فإذا كان لدى أحد التلاميذ معرفة حقيقية وثقة بمهاراته يكون أقل تعرضاً للفشل والنقد المحبط،وأقل قلقاً كذلك، وأكثر استعداداً للمشاركة، وفى هذه الحالة يستطيع المعلم أن يشجع التلاميذ على استخدام قدراتهم والمحاولة عند الفشل بدلا من معاقبتهم بالكلمة أو الفعل، على أن تكون الأعمال والمهام قريبة من اهتماماتهم وميولهم، وأن يكون المعلم حريصاً على تقدمهم اليومي، وأن يشاركهم نجاحهم واستمتاعهم بهذا النجاح. فالتلاميذ يحبون التعلم بشروط خاصة منها:

1- أن نبث فى نفوسهم شوقاً إلى التعلم وحباً له بطرق الترغيب والتشويق المختلفة.
2- أن نشجعهم ولا نثبط هممهم بالعقاب والتوبيخ واللوم والتأنيب.
3- أن نناقشهم ونحاورهم حتى يدركوا خطأهم إذا أخطئوا، ونبين لهم نتيجة أعمالهم بطريقة حسنة.
4- جعل المدرسة مكاناً محبباً إلى نفوسهم، ولا يمكن أن تكون المدرسة مكاناً محبباً إلا إذا كانت الأعمال شيقة وجذابة والموضوعات مفيدة، وتقييم الجهود يتم بطريقة عادلة، وكان المعلمون محبوبين من التلاميذ، فالتلاميذ لا يستفيدون من معلم يكرهونه.

وفى هذا الشأن أفادت دراسات تقدير الذات إلى أن الأطفال الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يأتون من خلفيات واضحة المعايير، وعادلة التقييم مقارنة بالأطفال الذين لديهم تقدير ذات منخفض. وأن ارتفاع تقدير الذات لم يكن بالضرورة يعود إلى خلفية اجتماعية واقتصادية معينة، أو إلى مقدمات عقلية معينة، أو إلى الجاذبية الجسمية، بل يعود بقوة وباستمرار بتناسق الرعاية ومدى عدالتها وارتباطها بمعيار واضح للحكم على الجهود .. وفى سياق غرفة الصف يؤدى استمرار معاملة المعلم للتلاميذ، وعدالته معهم، ووضعه لمعايير تقييم ثابتة وواضحة وموضوعية ووسائل قياس غير متحيزة وصادقة فيما تقيسه، وتنمية إدراك تلاميذه نحو قيمة التعلم إلى إذكاء وتطوير تقدير الذات لديهم، وتعطى الطفل نموذجاً يحتذي به لقياس تقدمه الذاتي، وتعطيه شيئاً يسعى إليه، ويبرهن المعلم من خلال ذلك اهتمامه بالأطفال والتلاميذ أكثر وأكثر (Capel et al, 1997).

ومن ثم فإن الإحساس بالتحكم وتقدير الذات لا يمكن توريثهما ولكن يمكن اكتسابهما من خلال تقدير الجهود تقديراً عادلاً، واستخدام مقياس موضوعي للحكم على الجهود، وغَرْس قيمة الكرامة والمنزلة فى نفوس الأطفال اعتماداً على معطيات النجاح المتميزة والواقعية، وإقصاء الصعوبات والعوائق والقلق، والمنافسة غير الشريفة من حياة أطفالنا، في هذه الحالة نعد أجيالاً تتمتع بالشعور بالكرامة والمسئولية والقوة وتقدير الذات.

اغتراب المعلم وتشكيل العجز المتعلم لدى التلاميذ

قد يكتسب التلاميذ العجز فى ضوء اغتراب المعلم، وتتعدد عوامل اغتراب المعلم من خلال عمل المعلمين بمفردهم، وقلة اتصالاتهم المهنية مع زملائهم، واقتصار تأثير المعلمين على ما يجرى داخل غرفة الصف فقط، وبطء التغيير داخل المدرسة والتنظيم البيروقراطي الذي لا يشجع كثيراً على نمو المعلمين مهنياً وأكاديمياً، وقلة التفاعل بين المعلمين ومديريهم والعمل في جو غير داعم ولا مشجع، ونقص الشعور بالثقة فى النفس وعدم وجود أهداف مشتركة بين المعلمين، ونقص برامج التطوير المهني للمعلمين (Thomson, 1993)، وشعورهم بتدني قيمة العمل الخاص بهم اجتماعياً،وصراع الدور ونقص الرضا عن العمل، وسوء أو نقص الإشراف المباشر أو وجود المشرف المغترب ونقص التحكم المدرك فى الواقع والعالم المادي والاجتماعي، وفقدان العمل معناه ومغزاه وقيمته، ونقص فرص المشاركة فى اتخاذ القرار، والرقابة الشخصية والمهنية ومن ثم نقص التلقائية فى العمل والشعور بالعجز في التأثير على الأحداث المحيطة، وضعف الدعم الإدارى وانخفاض الرواتب وكثرة الواجبات التدريسية، والتغيير المستمر للسياسات والممارسات التربوية، وسوء العلاقة مع المسئولين، وفلة فرص الترقية، وعدم مناسبة قوانين وزارة التربية للمعلمين، وعدم تفعيل نشاطات النقابات المهنية للمعلمين، فضلاً عن نقص وضعف التقدير المعنوى، وبيروقراطية الإدارة الصفية ونقص الإمكانيات المسهمة فى جودة التعليم والتعلم بالمدرسة، وتدنى قيمة المعلمين فى نظر المجتمع وفى نظر اصحاب المهن الأخرى (الفرحاتى السيد، 2008).

ومن مظاهر اغتراب المعلم فقدان الحماس للاهتمام بالعمل وبعملائه واللامبالاة، ويعيش المعلم في مناخ تنظيمي معقد: فصول مكدسة بتلاميذ ينتمون إلى مستويات وأسر مختلفة، يفتقد أغلبهم الاهتمام بالتعليم، ويظهر ذلك في محاولاتهم الخروج على النظام، وتكبله سلطات بيروقراطية متربصة به وبعمله.

ويشعر المعلم بالعزلة، وغياب المساندة، والتجريد من السلطات، والنظرة المتشككة إلى ولائه وأدائه، والاستهتار بآرائه وخبراته عند إدخال تغييرات في العملية التعليمية، ويفتقد مؤازرة النقابات والتنظيمات المهنية كغيرها من نقابات المهن الأخرى، وتطارده الصورة المهزوزة التي يكرسها الإعلام الجماهيري عنه، ومن بين العوامل المسببة لاغتراب المعلم واحتراقه النفسي تدخل الآباء في عمل المعلمين. فكثير من الآباء يجادلون المعلمين في عملهم، ويخطئونهم في أساليب تعاملهم مع أبنائهم، ويتشككون في قدراتهم وكفاءتهم، مما يهز ثقة المعلم في نفسه، ويقلل من كون التعليم مهنة مغلقة ويحولونها إلى مهنة مكشوفة يتزاحم فيها غير المؤهلين سواء من الآباء أو من معلمين غير مؤهلين، وتؤدي هذه الضغوط إلى سلب المعلم هويته المهنية المتخصصة دون غيره من المهن الأخرى في المجتمع.كما يتصل بالظاهرة نفسها انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم، فيلاحظ تقرير "لجنة هولمز" الأمريكية أن الطلاب لم يعودوا يقبلون على دراسة التربية ليعملوا بالتدريس، ولم تعد تلك الدراسة تلقى إقبالاً يماثل الإقبال على الدراسات الأخرى التي تؤهل الطالب لممارسة مهن تتمتع بقدر أكبر من المكانة الاجتماعية، أضف إلى هذا أن التدريس مهنة، لا يحظى ممارسوها بالتقديرالمادي المناسب.فالمعلم يصاب بالاحتراق النفسي في ظل العوائق التي تحول دون قيامه بمهمته المهنية بشكل كامل بما يصيبه بالإحباط وضعف الدافعية.

وفى هذا السياق فإنه من العوامل التي تسهم فى زيادة الاغتراب لدى عديد من معلمي الجامعة لا سيما الجامعات العربية اضطرارهم للقبول بوظائف غير مناسبة، وبرواتب متدنية مما يمنعهم من استثمار أوقاتهم فى البحث العلمي والابتكار وتفشى المحسوبية، والواسطة، والمصالح الخاصة التي تعوق توليهم للمناصب القيادية، وصعوبة العلاقة مع النظام الحاكم،وصعوبة التوافق بين العقلية الأكاديمية المتصفة بالموضوعية والتفكير العلمي، والعقلية الجماعية أو الجمعية للمجتمع، وضآلة التقدير الاجتماعي لهم، وعدم السماح لهم بتشكيل جمعيات أو اتحادات تمثلهم وتجسد هويتهم الأكاديمية وعدم اهتمامات جامعاتهم بتأليف الكتب التي لا تندرج فى نطاق المواد التدريسية المقررة، لذلك فلا عجب أن نجد كثير منهم يعانون من حرمان واستلاب، وإدراك العجز،وإحباط وهدر فى الطاقات (جاسم الكندرى، 1998).

وفى هذا الخصوص أسفرت دراسة عبد الله عويدات (1995) عن معاناة عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية فى الأردن من اغتراب مرتفع في

مجالات فقدان المعايير وفقدان المعنى والسيطرة والانعزال الاجتماعـي، وقـد عـزى اغتراب عينة من المعلمين لأسباب عديدة منها:

- وجود أزمة فى المعايير المطبقة فى تعيين المعلمين وتقويم أدائهم.
- تدنى النظرة لمهنة التعليم وقصور نظام الترقيات، فضلا عن أن دخله لا يعطيـه الطمأنينة.
- وقـوع المعلـم المبـدع ضـحية لأسـاليب التقـويم التقليديـة، وأسـاليب الضـبط الاجتماعي.
- سلبية اتجاهات الطـلاب نحـو معلمـيهم، وشـعور المعلـم بـأن مهنتـه فقـدت معناها
- لا أهمية لكثير مما يقوم المعلمون بتدريسه فى حياة الطالب اليومية.
- التفوق الأكاديمي للمعلم لا يقدم ولا يؤخر، وغلبة المادية على القيم السائدة.
- إحساس المعلم بالملل لتكرار ما يقوم بتدريسه.

وعـلى نفـس السـياق تشـير دراسـة قـيس النـورى (1996) إلى أهـم مسـببات اغتراب المعلمين بشكل عام ما يلي:

- أن المعلمين عادة يكونون مسئولين أدبيًا وفكريًا عن الطلاب، بغض النظر عـن اختلافاتهم الذكائية والمعرفية.
- إن الخدمات الاجتماعية والتثقيفية التى يتوقعها المجتمع من المعلمـين تكـون عادة كثيرة.
- كثيرا ما تخضع عملية تقييم المعلمين لمعايير وأسس ذاتية وغير موضوعية.
- ضعف المكانة الاجتماعية للمعلمين، وإحساسهم بالانفصال عن هـذه المكانـة، وحرمانهم من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهـن الأخـرى كالطـب والهندسة.
- كثيرا ما تكون الخطط والأساليب التعليمية فى المدارس غير خاضعة لاجتهادات وأراء المعلمين الشخصية، لأنها برامج رسمية مسـتقلة عـن نزعـاتهم وميـولهم الفردية.
- يتعرض المعلمون عادة للانتقادات التي توجه إليهم بسـبب انتشـار الانحـراف بين كثير من الشـباب، وتـردى المسـتويات الفكريـة والعلميـة والخلقيـة التـي يعزوها الناقدون إلى تقصير المعلمين.

وفى هذا الشأن أظهرت دراسة أجريت في دولة قطر تـدنى النظـرة الاجتماعيـة لمهنة التعليم وتجاهل أهمية المعلم ودوره في الحياة (عبـد العزيـز الحمـد، 1983) ودراسـة أجريـت في الأردن والسـعودية وقطـر وسـوريا إلى أن ثمـة عـزوف عنـد

الشباب فى تلك الأقطار عن مهنة التعليم (أحمد الخطيب، 1990) فالمعلم العربي لا يواجه فقط مشكلة انخفاض التقدير المادي بل يواجه أيضًا مشكلة أخرى قد تكون أشد وطأة، وهى ضعف التقدير المعنوي، وبالتالي التهيؤ بشكل قوى للاغتراب. وكما يقول هشام شرابي (1991) أن المعلم يعمل فى ظروف من الاضطهاد المادي والمعنوي فى مجتمعاتنا العربية.

وتكمن خطورة اغتراب المعلمين فى أنه كثيرا ما يقود إلى إحباطهم وشل قدراتهم،وإضعاف انتمائهم لمهنتهم ورضاهم عنها، والتزامهم بواجباتها وأخلاقياتها، كما أنه كثيرًا ما ينتقل ذلك إلى طلابهم. فالمعلمون المغتربون كثيرًا ما ينتجون طلاباً مغتربين. ولاشك أن ضعف واغتراب المعلم قد يؤدى إلى عواقب ونتائج سلبية منها:

1- انتقال ضعف واغتراب المعلم إلى طلابه.
2- إعاقة تقدم المجتمع وتأخير تطوره، لأن تطوير المجتمع يحتاج إلى أفراد ذوى كفاية وقدرة، لا يستطيع المعلمون الضعفاء والمغتربين تقديمها.
3- إعاقة تحقيق الأهداف التربوية لأن المعلم محور أساسي من محاور العمل التربوي، وأهم محققي أهدافه.
4- سيطرة الشكلية والمظهرية على العملية التعليمية، وضعف الإبداع والتميز،لأن المعلم الناجح مصدر مهم من مصادر الإبداع.
5- تقليل فرص نجاح وبرامج التطوير التربوي التي تتطلب وجود معلمين متميزين لتحقيقها.
6- انتشار ظواهر مختلة تضعف قيمة الإنجاز الأكاديمي فى المجتمع مثل الدروس الخصوصية والغش الدراسي ،والتفكير الجماعى فى المواقف الاختبارية.
7- ضعف العملية التربوية والتعليمية وصعوبة تحقيق أهدافها المعلنة والمدروسة.
8- ضعف إخلاص المعلم للمجتمع الذى لا يهبه التقدير والاحترام الملائمين.
9- ضعف دافعية المعلم للنمو المهني.
10- اقتصار معنى الحياة لدى الفرد على القيمة الاقتصادية.
11- الصراع الدائم بين ما يعتقده الطلبة والقيم السائدة في مجتمعهم، والتناقض بين ما تعلمه الطالب وبين واقع الحياة اليومية، واتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء.
12- ضياع الشخص الجاد وسط زحام الحياة من خلال شعوره بأن الدراسة لا تجدي مما يشير إلى قلة جدوى التعليم، والإنجاز الدراسى.

13- الشعور بالعجز يتمثل بالصراع بين الرغبة في التغيير وصعوبة تحقيقه.

ومن ناحية أخرى يؤدى هـذا الاغـتراب إلى بيئـة تعلـم ذو تنظـيم بيروقراطـي جامد، تنخفض فيها المحادثات الإيجابية،وتكثر فيها المجاملات مـن قبـل المرءوسـين حيث لا توفر فرصاً للضبط الذاتي، ولا تستجيب للتغيـير، وتشـجع الإتبـاع، وتكبـت الإبداع، مما يدرك المعلم من خلالها اختلال العلاقة بين ما يبذله مـن جهـد وتعلـم التلاميذ، وهذا ما يجعل المعلم ينظر نظرة سطحية لعمله فى ضوء أنه مهنة ولـيس رسالة، وهى بيئـة تقـر بالعقوبـات الصـارمة، ويكـثر فيهـا مصـادر إدراك الضـغوط الخارجية والداخلية بالإضـافة إلى أنهـا بيئـة تـؤدى إلى الإنهـاك Burnout وبالتـالي يتعامل هذا المعلم بشكل مغترب مع التلميذ، ونتيجة لذلك تكون الرسائل الموجهة من المعلم للتلميذ ناقصة الإيحاء بالقدرة وبقيمة الجهد الذى يبذله التلميذ، فضـلا عن أنها قد تتضمن فى ذاتها أن أسباب النجاح أصبحت غير منطقيـة، وأن المجتمـع فقد مصداقيته ومثاليته، وأننا أصبحنا ندور في ترس وما علينا إلا السـمع والطاعـة، بالإضافة إلى أن التعزيزات التى يوجها المعلم للتلاميذ غير صادقة، ومـن ثـم يـدرك التلاميذ أن أسباب النجاح أصبحت خارجيـة، ومـن لا يتمتـع بهـا يفتقـد معطيـات النجاح (مثل الحظ، والقدر، وتحيز المعلم) وهذا يجعل التعليم أداة قهـر بموجبهـا يتحول الطلاب إلى كائنات مهمشة ومستلبة ومستسلمة، ويسـهل السـيطرة عليهـا، وتعانى من ضعف القـدرة عـلى الإعـمال العقـلى والتفكـير الناقـد، وتعـيش بـإرادة مسلوبة، ووعى وزيف ومعارف لا عقلانية، وتفسير محرف للأحداث، ومنفصلة عن ذاتها ومجتمعها. وبهذا الشكل تحولت المؤسسات التعليمية إلى مصانع تنتج أفراداً مغتربين عاجزين، ليسوا أكثر من آلات بشرية.

والشائع أن التعليم بهذا الشكل هو تعليم القهر يهمل إثـارة دافعيـة التلاميـذ مما يؤدى إلى إحباط كثـير مـنهم واغـترابهم ومـا يصـاحب ذلـك مـن سـلبية وعجـز وعزوف عن الدروس وعن المعلمين والتمـرد علـيهم. فهـو تعلـيم غريـب عـن واقـع المتعلمين وحياتهم ويساعد على اغترابهم وغـربتهم ،تعلـيم فـارغ يحفـظ المتعلمـون محتواه بطريقة آلية ويتحولون فيه إلى "مستودعات " يقوم المعلمون بملئها بالأفكـار والمعلومات، إنه تعليم جوهره عملية " إيداع " يقوم المعلـم بـدور المـودع والطـلاب مكان الإيداع. وإن من شأن هذا النوع من التعليم أنه يقود إلى مظاهر اغترابية منها تحويل الطلاب إلى كائنـات متكيفـة ومتأقلمـة يمكـن الـتحكم بهـا، وإضـعاف قـدرة الطلاب على التفكير الناقد، وتزييف وعـى الطـلاب وتحـويلهم إلى كائنـات هامشـية منفصلة عن مجتمعها ومستسلمة للقهر، وعقولها مفتوحـة بشـكل سـلبي لاسـتقبال

المعلومات فقط، وتقديم محتوى معرفي لا يلائم اهتمامات الطلاب، ولا يساعدهم على فهم واقعهم الموضوعي فهماً واعياً.

ومن الجدير بالذكر أن كثير من طلاب الجامعات العربية - خصوصاً - الذين يقعون ضحية التعليم القهري - كما يذكر على وطفة (2000) يعانون من اغتراب أكاديمي بسبب حرمانهم من حرية التعبير والتنظيم والمشاركة فى اتخاذ القرارات فى الاتحادات الطلابية الحقيقية بانتخابات غير مزيفة، ولا يتمتعون بالاحترام والتقدير، ويخضعون تحت الكثير من الاستكانة وتعلم العجز، وإدراك تدنى أى صفات إيجابية يتمتعون بها، لها القدرة على التأثير فى الأحداث. ويبتر هذا النوع من التعليم أى مبادرات إيجابية لدى الأفراد كونه يحدد مكانتهم وأدوارهم تحديداً قاطعاً، مما يعمق فكرة العجز، وذبح الطموحات، ويضعف ثقة الفرد بذاته واستقلاليته، ويقوى اعتماده على الغير، وتتصاعد عنده روح الذلة والمسكنة والخضوع للرئيس عندما يقول الفرد فى المثل الشعبي (أنا أول المنصاعين وآخر العاصين) أى أنه مطيع .. فهو أول من يطيع الأوامر، وآخر من يخالفها.

وبهذا الشكل قد يكون لهذا التعليم ضحيتان ونتيجة واحدة. أما الضحيتان فهما المتعلم والمعلم. وأما النتيجة فهى اغترابهما وعجزهما لأن دورهما فى التأثير على العمليتين التعليمية والتعلمية محدود، ونطاق مشاركتهما فى اتخاذ القرارات ضيعة، ويشعران باللامعنى، لأن النظم التعليمية فى كثير من الأقطار العربية صعب فهمها والتنبؤ بسياساتها وبخطى سيرها نحو المستقبل، كما يشعران أيضا بالاغتراب عن الذات لأنهما يشتركان فى عملية تعليمية وتعلمية يغلب عليها القسر والإجبار، ويغيب عنها- فى معظم الأحيان- عناصر الرضا والرغبة والارتياح، ويتولد فيها الإحساس بغياب المعايير لأن كثير من القرارات المتعلقة بهما يتخذها المسئولون نيابة عن المعلمين وفى غيابهما، مما يؤدى إلى رفض المعلمين لها، بل ورفض معايير المؤسسة التعليمية برمتها أيضاً (Mau, 1992)، مما يهيئهما إلى عزلة اجتماعية تجعلهما يعيشان فى المؤسسات التعليمية بجسديهما فقط .. وبهذا الشكل فإن هذا النظام التعليمي يؤدى إلى ضغوط غير ضرورية لدى الأطفال والمراهقين من خلال إعطائهم مهاماً يفتقدون طرق وأساليب التعامل معها، على سبيل المثال فى المجال الرياضي قد تنظر المدارس إلى أن التدريبات الفردية الهوائية مثل الجري والعوم وركوب الدراجات لا تفيد كل التلاميذ، وقد تنظر بعض المدارس الأخرى إلى أن الألعاب الجماعية التنافسية مثل كرة القدم وكرة السلة قد يتسيدها المتفوقون بدنياً، وقد تؤدى إلى العجز ونقص النشاط لدى العاديين، وقد يتعمم ذلك

في الحياة لدى العاديين كفشل في السيطرة على متطلبات أخرى مثل الحاجة إلى ممارسة التدريب من أجل المحافظة على الصحة ومواجهة أو استيعاب الضغوط. فالبيئة التعليمية تعتبر مثال جيد للعجز المتعلم لدى التلاميذ الذين تعلموا من بيئاتهم التعليمية أن أى نتيجة دراسية تكون فوق مستوى تحكمهم، وأنهم مهما يبذلون من جهد فإنهم سيفشلون.

وقدم والاش (wallach, 1991) بعض النتائج السلبية الناتجة عن قسوة المعلم داخل البيئة التعليمية، كحدوث اضطرابات اجتماعية حادة، والشعور بالذنب وعدم القيمة، وخفض القدرة على رؤية الآمال المستقبلية Hopeful Future والشعور بالعجز، وظهور العدائية فى المراحل المبكرة للنمو، وبالتحليل العاملى تمكن والاش من تحديد العوامل التي تقي التلاميذ من نتائج القسوة مثل مداعبة التلاميذ والتلاطف معهم، وتدعيم المعلمين لسلوكيات التلاميذ المقبولة وخبرات مدرسية بديلة تكسبهم الأمل والقدرة على النجاح والتلاطف معهم - فكلما كان الطالب كثير الآمال، قوى الإرادة، كان ذلك خيراً له في مستقبله - وتنظيم جداول تعزيز تمدهم بأشكال تتسق مع سلوكياتهم ونتائجهم، وتزويدهم بمواقف عديدة (إنجازية، اجتماعية) يمكن التحكم فيها، وتكون فى حدود قدراتهم، وفى نفس الوقت تكسبهم الأمل والقدرة على النجاح،وإدراك أن ذاتهم أساس نجاحهم، وإعطائهم فرصاً يعبرون فيها عن انفعالاتهم، ومن المثيرات التي يجب أن تقدم لهم أسلوب لعب الأدوار، وأن يحكوا قصصاً من خيالهم تعلمهم أن القدرة على النجاح نابعة من داخلهم (الفرحاتى السيد، 2002).

ولتفادى ذلك يجب أن يسود داخل بيئة التعلم القول المأثور " كلنا معلمون وكلنا تلاميذ We Are All Teachers And We Are All Students، فربما يكون المعلمون متعلمين والتلاميذ معلمين، فإدراكنا لهذا القول يقلل من إدراك القدرة المنخفضة، بالإضافة إلى أنه يقلل من تشوه المعارف التي تشعر الفرد بالعجز وإيمانه بتبعيته للآخرين، ولو أدرك التلاميذ أنهم ليسوا في كل الأحوال تلاميذ، ولديهم القدرة على أن يكونوا معلمين، فربما يؤدى ذلك إلى التغلب على السلبية والاهتمام ببذل الجهد، والتدريب على اتخاذ القرار، والموضوعية فى الحكم، وهو أداة فعالة للإدراك الإيجابي للذات، والاعتقاد فى قيمة بذل الجهد، والإسهام المدرك في قيمة التعلم والتعليم، كما أن النظرة التبادلية بين المعلم والمتعلم تبرز أهمية التعاون وقوة الدمج والمشاركة،والمسئولية المشتركة والنظرة المتفائلة للمستقبل، وكذلك تهيئة الفرصة وتشجيع التلاميذ على العمل وبث روح

المنافسة بينهم، وإيجاد الأمل في نفوسهم وجعلهم موضع ثقة فى المدرسة حتى يطمئنوا إليها، وإشراكهم في كثير من أنواع النشاط المدرسي كالألعاب الجماعية المنظمة، والرحلات المختلفة الأغراض، وإظهار الإستحسان لكل من ينجح ويتفوق من التلاميذ.

أضف إلى ذلك أن العلاقة بين التلاميذ ومعلميهم عندما تكون علاقة مضطربة تغلب عليها أن تكون علاقة ذات اتجاه واحد يكون فيها المعلم هو المسيطر والتلاميذ مسيطراً عليهم، والمعلم هو الخبير والتلاميذ هم المبتدئين، والمعلم هو القائد أما التلاميذ فهم التابعين، المعلم يقف والتلاميذ يجلسون،المعلم يتحدث والتلاميذ يستمعون، تنافى بالطبع الطبيعة الإنسانية، وفطرة الإنسان السوي الذي يدرك أنه يستطيع اختيار طريقة التفكير، وهو يتعلم لأن هذا مهم له كإنسان، وهو يتعلم لأن لديه دافعاً، وهو يتعلم لأن لديه أسئلة يحاول الإجابة عنها، وهو يتعلم لأن لديه نظريات يريد أن يتحقق منها، وربما يتعلم لأن لديه موضوعات وأعمال يريد أن ينجزها، وربما يتعلم لأنه بسهولة يريد أن يفهم حياته وحياة الآخرين ويهتم بالتاريخ والأحداث، وقد يتعلم لأنه يمتلك مواهب واهتمامات ورغبات تتطلب منه أن يتعلم، ويتعلم لأنه يعتقد أنه أحد أفراد المستقبل المشرق، ويتعلم لأنه يريد أن يحقق حياة أفضل لنفسه ولمن يتبعه، ويتعلم لأنه يحتاج أن يرى تأثير أفعاله واستجاباته على ما يحدث له،يتعلم لأن لديه نظام تشغيل معلومات جيد وقادر على تحويل المدخلات الخام إلى مخرجات مفيدة له ولمجتمعه. وإذا تحقق ذلك فإن النظام التعليمي ينمى شخصية الفرد بشكل متكامل ومتوازن، ويقوى ثقته بنفسه، ويدعم قدراته، ويزيد من ارتباطه بمجتمعه وانتمائه له، ويرسخ اعتزازه بدينه وهويته وقيمه وثقافته، ويعزز معايير المجتمع ، ويكون أداه للاستقلال والتماسك الاجتماعي والوحدة.

بيئة التعليم وفاعلية الذات :

تمثل فى الغالب المكان الأساس لتنمية وتحقيق الاعتراف والقبول الاجتماعى بالمهارات المعرفية، ويكتسبون المعارف ومهارات حل المشكلات الضرورية للممارسة الفاعلة فى المجتمع الأكبر. لهذا فإن معارفهم وقدراتهم العقلية تختبر بصورة مستمرة وتقيَّم، وتقارن اجتماعيًا. ومع تنمية الأطفال لمهاراتهم المعرفية فإنهم ينمون إحساسًا متناميًا بكفايتهم العقلية والمهارية والاجتماعية، وذلك من خلال نمذجة المهارات العقلية للأصدقاء ومقارنة الأداء بأداء الآخرين. وتقييم المدرسين

لنجاح أو فشل الطلاب بطريقة تعكس حكمه الجيد أو السيئ على قدراتهم، كل هذه المتغيرات تؤثر على إحكام الطلاب على كفايهم العقلية (Bandura, 1994).

ومع الأيمان بالأثر الايجابى للبيئة التعليمية فى الظروف المثالية، فإن لبعض الممارسات السلبية أثرها السلبى على معتقدات الكفاية لدى الطلاب، ومن ذلك المبالغة فى تعزيز التنافس الشديد بين الطلاب حيث يؤدى كما يشير باندروا إلى نجاح عدد قليل مقارنة بالأثر السلبى والفشل لدى عدد أكبر، والميل إلى توزيع الطلاب وفقا لمستوى قدراتهم حيث يؤدى إلى فقدان المنافسة والمرجعية للمقارنة والنمذجة بين الطلاب، وأيضًا نظام الانتقال الجامد الذى يعيق استثمار الدافعية والنجاح بشكل يقلل أيضًا من دافعية المنجزين وعدم اهتمام المعلمين بالتقدم الفردى للأطفال. ويزداد أثر هذه العوامل مع التعرض للفشل، كما يزداد بين الطلاب الذين يفقدون الدافعية لمواجهة التحديات الأكاديمية المختلفة (Schunk and Pajares, 2004).

ومن هنا يؤكد باندورا Bandura (1994) إن مهمة توفير بيئات تعليمية تساهم فى بناء المهارات المعرفية، تعتمد بشكل كبير على قدرات المدرس ومعتقدات الكفاية لديه. فأولئك الذين يكون لديهم معتقدات عالية بالكفاءة فى التدريس يتمكنون من دفع طلابهم وتحسين نموهم المعرفى. أما أولئك الذين يعانون من معتقدات كفاية ضعيفة فإنهم يميلون إلى فرض أسلوب الوصاية الذى يعتمد بشكل كبير على عديد من القواعد الصارمة والمحاذير لدفع الطلاب إلى الدراسة. كما يشير إلى أن المعلمين يعملون بشكل تجمعى من خلال نظام اجتماعى تفاعلى أكثر منهم كوحدات منعزلة. إن معتقدات المعلمين تسهم بشكل أساس فى خلق ثقافة يكون لها تأثيرات إيجابية أو سلبية على فاعلية المدارس كأنظمة اجتماعية، والمدارس التى يعمل فيها المدرسون على تقييم أنفسهم كمجموعة غير قادرة على دفع الطلاب للإنجاز الأكايمى فإنهم يلقون إحساسًا جماعيًا بالعبثية الأكاديمية، أو عدم الجدوى التعليمية، وهو ما يمكن يحدث خللاً عامًا فى جميع جوانب الحياة المدرسية. وفى المدارس التى يحمل المدرسون فيها اعتقادًا جماعيًا بالكفاية العالية على تحقيق النجاح الأكاديمى لطلابهم فإنهم يخلقون جوًا مدرسيًا إيجابيًا لتحقيق النمو ولتحقيق الإنجاز الأكاديمية (Bandura, 1994).

ويعد الارتقاء بفاعلية الذات استراتيجية جيدة للوقاية من تعلم العجز، حيث إن التلاميذ الأكثر إدراكاً لإمكاناتهم يميلون للبقاء فى نفس المستوى وتزيد مثابرتهم ويجدون حلولاً لمعظم المشكلات المعرفية المطروحة عليهم. وأنه عندما يبدأ التلاميذ فى التمييز بين القدرة والجهد، فإن الرسالة التى توجهها البيئة التعليمية تعد

عاملاً حيوياً فى زيادة مستوى فاعلية الذات، ومن ثم الوقاية من العجز المتعلم، ويضيف الباحث أن توقع المكافأة يقود إلى زيادة مستوى فاعلية الذات عندما يدرك التلاميذ أنهم يتلقون مكافأة على أساس إنجازاتهم وجهدهم وقدراتهم، وأن أي إنجاز يحققونه يعد دالة لجهدهم. كما أن المكافأة إلى جانب الهدف الذي يريد الفرد تحقيقه ويحققه بالفعل تؤدى إلى زيادة مستوى إدراكه للتحكم فى المواقف المقبلة ،لارتباط المكافأة باستجابة الفرد، وهذا يعطى للتلميذ تحكماً إداريا Volitional Control- أى أن التحكم فى النجاح فى أيدي التلاميذ- مما يجعل لديهم المثابرة فى مواجهة الفشل، وإذا فشلوا يعتقدون أن فشلهم الأمر الطبيعي للتقدم، ومن ثم العمل على مواجهة العجز (Schunk, 1996).

وفى ذلك تقوم البيئات التعليمية بدورًا إيجابيًا فى تطوير إحساس التلاميذ بالتحكم فى النتائج، وإعطائهم فرصاً أكبر للاندماج فيها بصورة طبيعية واستكشاف مصادرها، حيث أجريت دراسة على طلبة المدارس الثانوية ذات البيئات التعليمية المفتوحة والمغلقة. أظهرت نتائجها أن مدارس النظام المفتوح تقوى إحساس الطالب فى التحكم فى النتائج (Winefield & Fay, 1982).

وتقصى لارى (larry, 1992) علاقة السلوك الأكاديمي بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلبة المدارس الخاضعة وغير الخاضعة لبرامج تربوية خاصة، أظهرت نتائجها أن طلبة المدارس الخاضعة لبرامج تربوية خاصة استخدموا نموذج العزو الإيجابي أكثر من طلبة المدارس غير الخاضعة لبرامج تربوية خاصة. ووجد ايرلن Arlin فروقاً بين الطلاب الذين يختلفون فى التحكم المدرك فى رضاهم عن معلميهم واقتناعهم بالبيئة التعليمية، حيث يمكن الحصول على أعلى مستويات أداء داخل البيئة التعليمية عندما يتناسق بل يتماثل إدراك الطلاب لتحكماتهم الشخصية مع خبرة التحكم الشخصي التى توفرها بيئة التعلم، ومن ثم فإن المعلم بخصائصه الشخصية والبيئة التعليمية التى يوفرها تقوم بدور محوري فى إدراك الطالب لمصدر تحكمه، وبالتالي تهيئته أو تحصينه ضد العجز. ودعم نولن هوكسيما وزملاؤه (Nolen- Hoeksema ,et al ,1986) هذه النتائج حينما سألوا معلمي المدارس تقدير المدى الذي يؤدى التلاميذ فيه سلوكيات العجز(مثل تفضيل المسائل السهلة عن الصعبة) أكدت النتائج ارتباط أسلوب عزو العجز المتعلم بالأمثلة الملموسة لسلوكيات العجز المتعلم التى لاحظها المعلمون على الطلاب عند أدائهم المهام الأكاديمية، وهنا يتعاظم دور المعلم فى مشاركة التلاميذ وتدريبهم على تعزيز جهدهم، وقدرتهم على التحكم الذاتي وإمدادهم بفرص لتغير

اتجاهاتهم نحو التعلم، وتعديل مثيرات بيئة التعلم المثيرة لقلق الاختبار، وتعديل المهام المعرفية وتحسين تعاملات المعلمين مع التلاميذ كثيري خبرات الفشل (الفرحاتى السيد، 1997).

وفى هذا السياق يؤثر اعتقاد المعلم فى كفايته على أداء الطلاب، فاعتقاد المعلم بكفايته التدريسية العالية يدفعه إلى الاعتقاد بأن الطلاب يمكن أن يتعلموا من خلال بذل الجهود الإضافية والأساليب المناسبة، فى حين يؤدى اعتقاده بضعف الكفاية إلى اعتقاده بأنه لن يتمكن من بذل الجهد والمثابرة، ولن ينجح فى طرح مهام تتحدى قدرات الطلاب (الفرحاتى السيد، 1997). وفى هذا الصدد يشير باجرس وآخرون .Pajares et al (Schunk & Pajares, 2004) أن المعلمين ذوى الكفاية الذاتية العالية يتميزون بمجموعة من الصفات ومنها:

1- أنهم يشعرون بالإنجاز الشخصى.
2- لديهم توقعات إيجابية نحو تحصيل الطلاب.
3- لديهم شعور بالمسئولية نحو الطلاب.
4- لديهم إستراتيجية لتحقيق أهدافهم الشخصية وأهداف طلابهم.
5- لديهم القدرة على إدارة وضبط الصف.
6- يميلون إلى الديمقراطية فى اتخاذ القرار، حيث يشركون طلابهم فى اتخاذ القرارارت.

العجز المتعلم وبيئة العمل

يمكن تفسير العجز المتعلم لبيئة العمل سيئة التكيف عندما تحاصرها البيروقراطية، وغالباً ما يدرك الموظفون فيها أن المهايا والأجور لا يرتبطان بالأداء الوظيفي، وتعمل هذه البيئة على زيادة نسبة الغياب والسلبية والانسحابية وإدراك نقص القدرة على التحكم. وفى هذا أجرى جرينبرجر وآخرون (Greenberger et al, 1986, 1989) دراستين أظهرت نتائج الدراسة الأولى ما يحدث عندما يفقد الشخص إحساسه بالتحكم الشخصي فى بيئة العمل، وأظهرت نتائج الدراسة الثانية أن الأداء والرضا الوظيفي يتحسنان عندما يزداد إحساس الشخص بالتحكم الشخصي فى بيئة العمل (فى الفرحاتى السيد، 2005)، ومن ثم تكمن خطورة العجز المتعلم بين العاملين في شيوع أو تفشى مظاهر سلوكية سلبية لديهم، مثل انخفاض معدل الاستجابات الإرادية، الوجهة المعرفية أو الذهنية السالبة، وحالة الاكتئاب التي تلازمهم بصورة شبه مستمرة، ومن الناحية

الإجرائية تنخفض دافعيتهم للعمل، وتتناقص ثقتهم فيما يمكن عمله. الأمر الذي يترتب عليه إدراك الأفراد بعدم جدوى استجاباتهم للأحداث التي يتعرضون لها. وهذا بدوره يؤدى إلى فقدان الاهتمام بالعمل والشعور بالذنب للمشكلات التي تقع في مجالهم، حتى وإن لم يكونوا طرفاً فيها، وتبنى تصور سلبي عن أنفسهم وعن دورهم فى المنظمة. وكما يلجأ البعض إلى العنف تجاه الزملاء، أو ممتلكات المنظمة (على عسكر، 2003) على سبيل المثال قد يحدث العجز المتعلم بين الممرضات والمرضى بتجاهل الأطباء للممرضات، كما أن الممرضات قد يحدثون العجز في المرضى بمعاملتهن باعتبارهم آلات معطلة Broken Machines وليسوا أعضاءً نشيطين، ولا يحصل المرضى على ردود أفعال على تصرفاتهم (Peterson, et .al, 1995)

ومن ثم فإن مفهوم العجز المتعلم يفسر بشكل كبير طبيعة العمل ودورها فى حدوث التغيرات السلبية فى سلوك المهني، وهو يعبر عن الحالة التي يصل بها المهني والتي يفقد فيها القدرة على التحكم فى بيئة العمل، الأمر الذى يؤدى إلى الشعور بالكآبة والقلق والضغط النفسي، وتزداد الحالة سوءاً عندما ينتابه اليأس نتيجة لاستمرار هذه الحالة، وبناءً على ذلك يمكن اعتبار أي بيئة عمل يفقد فيها المهني القدرة على التحكم في قدراته الخاصة بعمله، وحل المشكلات المتعلقة به، وافتقاد البيئة للتحدي والتنوع من العوامل التى تسهم في الإجهاد المهنى والضغط النفسي، والذي يهيئ الأفراد للعجز المتعلم.

ومن ناحية آخرى فإن البيئة التى توفر للفرد فرص التحكم فى المواقف، وتمده بمعلومات مفيدة عن السلوك فى المستقبل تنمى لديه الانتباه للجوانب الإيجابية فى البيئة، وتجعله يتخذ خطوات جادة لتحسين الظروف البيئية، ويعطى قيمة أكبر للمهارة والجهد ولاسيما في حالة فشله. مثل إعطاء السجناء بعض صور التحكم فى بيئاتهم، بإعطائهم فرص تحريك أوضاعهم وإدارة أنفسهم، والتحكم بأنفسهم فى البرامج التلفزيونية التي يشاهدونها، وأخذ آرائهم عند حدوث أى تطوير داخل السجن، بما يخفض لديهم الضغوط والمشاكل الصحية، ويقلل سلوك التخريب المتعمد للممتلكات العامة أو الخاصة، ويحدث ذلك أيضا فى المؤسسات التى تعظم اختيارات أفرادها مثل اختيارهم لنوع الأكل، ومفاضلتهم بين النوم متأخراً والاستيقاظ مبكراً (Myers, 1988:72).

القضية الثانية: العجز المتعلم والإعاقة

يخطئ كثيرون فى اعتبار الإعاقة سبباً لحالة ما، بينما هى فى واقع الأمر نتيجة لمجموعة متداخلة من الأسباب، كما أنه لا يمكن فصل هذا المفهوم عن مضمونه الإجتماعى، من منطلق أنها حالة تشير إلى عدم قدرة الفرد المصاب بعجز ما على تحقيق تفاعل مثمر مع البيئة الاجتماعية أو الطبيعية المحيطة، أسوة بأفراد المجتمع الآخرين المكافئين له في العمر والنوع.

ويعد الشخص المعاق شخصاً فقد كثيراً من قدراته على أدائه لأدواره بسبب عجزه، ويُحيطه دائرة من القلق والخوف، والصراعات النفسية بشأن مستقبله، فضلاً عن شعوره بنقص تقدير الذات. فالمعاق قد يعيش في عالم لا يواجه فيه سوى الفشل المستمر، ولا يشعر فيه إلا بالعجز، وينعكس ذلك على سلوكه وتعامله مع الآخرين، فهو قد لا يهتم بتكوين علاقات اجتماعية مع غيره، أو مشاركتهم أوجه نشاطهم.

وهناك شبه إجماع على أن لفظ المعاق هو كل فرد استقر به عائق أو أكثر يوهن من قدراته، ويجعله في أمس الحاجة إلى عون خارجي واعٍ مؤسس على مقومات علمية، أو تكنولوجية تعيده إلى مستوى العادية، أو على الأقل أقرب ما يكون إلى هذا المستوى، فالإعاقة قصور وظيفي من الناحية الاجتماعية وضعف من ناحية الأداء، فضلاً عن أنها حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة، المرتبط بعمره ونوعه، وخصاله الاجتماعية والثقافية، وذلك نتيجة القصور أو العجز فى أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية.

وعلى وجه الخصوص يتصف المعاق عقليًا - فى بعض الأحيان - بالبلادة وعدم الاكتراث، وعدم التحكم فى الانفعالات، ولديه توقعاً معمماً للفشل، ويستخدم طرقاً غير فعالة مثل سلوك التجنب ،ومواجهة الأحداث من خلال الانفعالات السلبية، ومع تكرار فشله يتجه إلى عدم الاشتراك فى المهام، ويزداد شعوره بالعجز عند أدائه سلوكات تشعره بأنه يختلف (سلباً)عن الآخرين،ويعطيه ذلك إلماعات وإشارات بأنه عاجزعن الوصول إلى مستوى أقرانه العاديين،لذلك تجب مساعدته لتحقيق التوافق مع حالة العجز لديه، بتدعيم ذاته واستعادة ثقته بنفسه وبالآخرين، وتشجيعه على الاشتراك في ممارسة الأنشطة المختلفة والمناسبة، والتي تسهم في نقص أو إبعاد العزلة الاجتماعية عنه (الفرحاتى السيد، 2005).

وفى هذا الصدد يشير ايريس وأخرون (Ayres et al, 1990) إلى أن المعاقين عقلياً - على وجه الخصوص- يشعرون بالعجز المتعلم بدرجة كبيرة، وأن السلبية

والاستسلام والصعوبة فى التعلم لديهم، قد لا تحدثها الإعاقة بقدر ما تحدثها المؤسسة ذاتها، وأشار الباحثون إلى ثلاثة مصادر لها وهى:

- سلوك هيئة التدريس الذي لا يراعى احتياجات الأفراد.
- سلوك رفاقهم الذي لا يتجاوب مع تصرفاتهم.
- النوبات المرضية Seizures المتكررة التي تثقل عليهم (فى الفرحاتى السيد، 1997).

وهنا يعد العجز عاملاً محورياً في تشكيل سلوكه، حيث قد يقبل المعاق العاهة ويستسلم لها، مما يولد لديه أحاسيس متعددة ومتباينة مثل الإحساس بالعجز مع رغبة انسحابية شبه دائمة، وسلوك سلبي اعتمادي، فضلاً عن إدراك المعاق - في أحيانٍ كثيرة - بأن العالم المحيط به لا يستطيع التحكم فيه، ولا يمكن بسهولة التعامل معه أو مواجهته، ونتيجة لذلك غالباً ما يشعر المعاق بقلة حيلته إزاء المشكلات، أو المحن أو النكبات التي تواجهه، فهو يشعر بأنها أكبر منه، على الرغم من بساطتها في أحيانٍ كثيرة.

وقد يشعر المعاق بالعجز- حتى بدون أن يكون هذا العجز في ذاته - ولكن فى ضوء رد فعل المجتمع واستجابته لإعاقته، والأكثر من ذلك ما يترتب على تقييم الآخرين بأن هذا الفرد أقل كفاية، أو أدنى قدرة، أو أضعف جاذبية. إن كل ذلك يدفع الفرد إلى مشكلات ذاتية مثل مشكلات تقدير الذات والتوافق الاجتماعي والتوتر النفسي، وقد يؤدى ذلك بدوره إلى مزيد من السلوك غير الكفء من جانب الفرد (شاكر قنديل، 2000) والذي يؤدى بدوره إلى معارف ودوافع العجز والأداء بشكل يدل على العجز والاستسلام للمؤثرات الضاغطة، وإدراك التحكم الخارجي فى الأحداث (الفرحاتى السيد، 2005)

وإذا ما أدت الإعاقة من جهة وموقف البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل من جهة أخرى إلى حرمانه من حقه في الاختيار والتجربة، وتهديده بوسائل العقاب المختلفة لإجباره على التحلي بالسلوك الاجتماعي المرغوب، فقد يؤدى ذلك إلى تعطيل نمو الشعور بالاستقلال لديه، لأنه بدون حرية الاختيار لا تنمو الذات الفاعلة التي تملك معطيات الوقاية من تعلم العجز، ومع الشدة والقهر لا تكون هناك وسيلة لحرية الاختيار ولا حرية التعليم، ولا اكتشاف حدود المعايير الاجتماعية السائدة، ومن ثم فإن أفضل طرق تحسين قدرة الفرد هو زيادة فاعليته وتأثيره فى البيئة من حوله.

ومن ثم تعالج ظاهرة الاعاقة من منظور اجتماعى والذى يركـز عـلى تعريـف المعاق فى ضوء الاستجابة الاجتماعية لخصائصـه، ولـيس فى ضـوء الطبيعـة الخاصـة لتلك الخصائص فى حد ذاتها، أى أنه ليس المهم هو ما يميـز المعـاقين عـن سـواهم، ولكن الأهم هو طريقة استجابة الأخرين لهم، فالمعاق - من هذا المنظور- شـخص يراه الأخرون على إنه غير قادر وغير جذاب اجتماعياً، أو شخص يسـتحق مسـاعدة الأخرين وحمايتهم، ويتبارى الأخصائيون (الطبيب - الأخصائى النفسى - المعلـم) فى صياغة مسميات له، وتكريس الاجراءات والممارسات، وأنماط التعامل الخاصة التـى تعزز الاختلافات بينه وبين الأفراد العاديين.

ونظراً لأن مجتمعاتنا قد اختـارت أن تعامـل هـؤلاء الأطفـال المعـاقين بشـكل مختلف، أو لأن عامة المجتمع تعتبرهم أفراداً مُشْكِلين، أو غير مرغوب فيهم، فضـلاً عن المؤسسـات الاجتماعيـة لا سـيما المـدارس تفضــل التعامــل معهـم باعتبـارهم مختلفين، وبالتالى فإنه ربما يكون الأساس فى المشكلات التي تـرتبط بالإعاقـة الإطـار الاجتماعي واتجاهات أفراد المجتمع نحوهم، فالمعـاق لا يمكـث طـويلاً دون تقبـل اتجاهات الآخرين نحوه، مما يجعله يعـيش فى معـزل عـن الآخـرين، ويـؤدى هـذا الشعور بالعزلة وعدم الطمأنينة إلى تكوين نمط مختل من اتجاهات اعتبار الـذات، ونقص الكفاية الاجتماعية، والشك فيما يمتلكه من قدرات واستجابات إيجابية.

ومن ثم فإن المجتمع قد يشكل أو ينمى الإعاقة حين يضع مستويات ومعـايير يعجز بعض أفراد المجتمع عن تحقيقها، إضافة إلى أساليب تمييزية فى التعامـل مـع هؤلاء الأفراد، وهكذا يمكن للمجتمع بأكثر من طريقـة أن يعـوق الفـرد خاصـة إذا كانت معايير التقييم غير واضحة أو غير عادلة، بالإضافة إلى مايترتب على ذلك مـن إلصاق تسمية بعينها للفرد كمتخلف عقلياً، أو مـريض عقليـاً، ثـم مـا يترتـب عـلى ذلك من سلوكات الرفض والتجنب من الأخرين.

ويذكر " أوجرتون" أن هناك عدداً قليلاً جـداً مـن الأفـراد الـذين يشـعرون أن إطلاق تسميات معينـة علـيهم يعتـبر أمـراً مقبـولاً، فقـد وجـد أن مـن بـين ثمانيـة وأربعون فرداً يقيمون فى مؤسسة للتخلف العقلى لم يكن هناك فـرداً واحـدا يقبـل تعريف أنه متخلف، خاصة وأن مثـل تلـك المسـميات تمثـل حكـماً تقييميـاً للفـرد فى جميع علاقاتـه الاجتماعيـة، وأكـثر مـن هـذا ينبنـى عليهـا أسـاليب تـدخل غـير قانونية مع تغيرات اجتماعية فى حياة الفرد (فى شـاكر قنـديل ،2000) إن اسـتخدام مسمى" مريض عقلى " يعتبر أمراً فى غاية الحساسـية سـواء بالنسـبة للفـرد أو مـن

حوله،وهناك اعتراضات كثيرة حول قبول تلك المسميات سواء فى المجتمعات النامية أو المتقدمة (الفرحاتى السيد، 2008).

وفى ضوء الاعتراف بمفهوم المرض العقلى فى بعض مجتمعات إفريقيا، اتضح أن نسبة كبيرة ممن أطلق عليهم مرضى عقليون قد قبلوا تلك التسمسة لأنها حققت وظيفة خاصة إما للفرد أو لعشيرته أو جماعته، ففى بعض الحالات كانت العشيرة قادرة على أن تتفادى عقوبة الإنتقام من القاتل كونه يحمل هذا المسمى. وفى مجتمعاتنا فإننا قد نرى حالات مشابهة كما فى حالة الأفراد القتلة الذين يحاول موكليهم تجنيبهم مواجهة عقوبة الموت، أو فى حالة الزيجات اللاتى يحاول أحد طرفيها تخليص نفسه من علاقة غير سوية (شاكر قنديل، 2000).

وقد نتساءل إذن لماذا استمرت ظاهرة التصنيفات والمسميات سائدة؟ لعل السبب فى ذلك يرجع إلى أنها تحقق بعض الفائدة. فالفرد الذى يصنف ضمن فئة بعينها يصبح فى غير حاجة لإعادة تقييمه مرة أخرى. كما أن تسميته قد تعفيه من نتائج بعض الأخطاء المترتبة على سلوكه غير المناسب، ولعل الصعوبة التى تتحكم فى عمليات المسميات هو أن معظمها مؤسس على معلومات غير صادقة أو أنها تؤدى إلى معالجات فى غير صالح الفرد. فعلى سبيل المثال حين نطلق على طفل أنه متخلف عقلياً، فإن ذلك غالباً يكون مبنياً على أدائه فى اختبار للذكاء مصاغ بلغة لايفهمها الطفل؟ كما أن تسمية الطفل بأنه مضطرب انفعالياً يكون مؤشر لعجز المعلم عن التعامل مع طفل مفرط فى نشاطه، إن معالجة طفل متخلف عقلياً بوضعه فى فصل يتجنب المعلم فيه التركيز على موضوعات أكاديمية، قد يؤدى إلى زيادة تأخره أكاديمياً. وبالنسبة للطفل المضطرب قد يتطلب الأمر أن يوضع مع مجموعة من الأطفال العدوانيين، ومن ثم يتعلم سلوكات أكثر سوءاً، وفى كل الحالات تؤدى المعالجة إلى تعقد المشكلة وإلى تعزيز السلوك غير المرغوب.

ولعل الميزة الممكنة الوحيدة لعمليات اطلاق المسميات تكون فى الحالات التى تحول فيها التسمية دون تعريض الشخص لسوء المعاملة. فمعرفتنا بأن الطفل أصم يحول دون إهانتنا له على سلوك نظن فيه عدم الاستجابة لنا. كما أن معرفتنا لطفل على أنه متخلف عقلياً يجعلنا أكثر حذراً فى تفسير فشله على أنه سلوك مقصود، وفيما عدا هذا فإن أى نوع من التسمية حتى ولو كان مبنياً على أسس سليمة ليس أمراً مرغوب فيه. وكما أشرنا، فإن كثيراً من الأطفال الذين صنفوا بشكل قانونى على أنهم متخلفون أو مضطربون قد وضعوا فى بيئات

تعليمية ضاعفت من صعوباتهم، وأصبحت مثل هذه المعالجات نوعاً من الفشل خاصة إذا علمنا أن جميع نظريات تفسير السلوك الجانح تفترض أن السلوك غير المرغوب يزداد نتيجة التعرض أو التعامل مع من لديه مثل هذا السلوك، فإذا كان الأطفال يتعلمون من أقرانهم - كما نعلم جميعاً - فإن وضع الأطفال المنحرفين مع آخرين لهم نفس الظروف يعتبر كارثة، لأنهم ببساطة سوف يتعلمون من أقرانهم أكثر، ومن ثم فإن الفصل العادى يصبح فى هذه الحالة مكاناً أكثر إيجابية بالنسبة لهم.

ولعل من أخطر ما فى هذه المشكلة هو الميل إلى التعميم، فبدلا من الاعتقاد بأن الطفل لديه قصوراً فى الجانب العقلى، أو صعوبة فى جانب انفعالى فقط، فإننا نطلق عليه طفل متخلف عقلياً أو طفل مضطرب انفعالياً وتسمى هذه الظاهرة بمسمى " تعميم الأثر " ذلك أن الوضع المنطقى هو أننا نتوقع أن الطفل الذى يحمل مسمى معين، هو طفل يتفق مع أقرانه الذين يحملون نفس التسمية فى جانب، لكنه يختلف عنهم فى جوانب آخرى كثيرة.

وفى هذا الخصوص يشير (افرى ،1981) إلى توجه المعلمين لتخفيض توقعاتهم من الأطفال الذين صنفوا على إنهم معاقين، فقد وجدا أن المعلمين حين عملوا مع أطفال مبصرين، ثم أصبحوا الأن يعملون مع أطفال معاقين بصرياً كانوا يتقبلون الحد الأدنى من الأداء من الأطفال المكفوفين، إذ أن التكامل بين تسمية الطفل بأنه معاق وبين عجزه فى جانب معين قد أدى بهؤلاء المعلمين إلى تخفيض توقعاتهم منه، وإلى القبول بعجزه الأكاديمى.

ومن ثم فإن لمثل هذه النتائج كثيراً من التطبيقات التربوية وأساليب المعالجة الممكنة التطبيق على المعاقين جسمياً وعقلياً مثلاً. فالطفل المعاق فرصته أقل فى أن يصبح عادياً لأننا نشعره بالحاجة إلى أسلوب خاص فى التدريس مثلاً، وهو الأسلوب الذى يقدم لذوى المستويات المنخفضة فى الكفاءة. وهنا مكمن الخطورة فيما افترضناه من أن التوقعات المنخفضة سوف تؤدى بدورها إلى تخفيض مستوى ما نقدمه للطفل، وهذا سوف يدفعه إلى مستوى أدنى من الإستجابة وهكذا، ومن ثم تتضاءل الفرص أمام الأطفال المعاقين فى أن يصبحوا يوماً ما عاديين.

أما إذا كان مدخلنا فى التعامل مع الطفل المعاق هو افتراضنا بأن لديه قدرة على النمو العقلى أو الحركى، فإن ذلك سوف يجعلنا نتعامل معه من منطلق مختلف، وتصبح التكليفات التى نتوقعها منه أعلى ومناسبة. وقد يحفزه هذا إلى بذل جهد أفضل، وإلى رغبة فى التحسن أشد.

ومن منطبق أن التوقعات تقوم بدور الوسيط السلوكى بين الطرفين المتفـاعلين، فإن هناك نوعا من الوسائط من خلالها يوصل المعلم بطريقـة غـير مبـاشرة تقيـيماً غير إيجابى أو سلبى إلى الطفل عن نفسه، وهذه الوسائط تؤدى بالطفل إلى أن يرى نفسه شخصاً مناسباً أو غير مناسباً، أى أن تقييمه الخاص لنفسه يصبح مـؤثراً عـلى سلوكه، فإذا اعتقد أنه يستطيع أن يتعامل مع أمر صعب فإنه يحاول ذلك، أمـا إذا اعتقد أنه غير قادر، فسوف يتخلى عن المحاولة، كما أن هنـاك أدلـة كثـيرة عـلى أن الأطفال الذين ينخفض أداءهم المدرسى يرون أنفسهم عـلى أنهـم أقـل كفـاءة مـن أقرانهم، ولا شك أن الأداء المتدنى يؤدى بالفرد إلى تقدير منخفض لقدراتـه وهنـاك دراسـات كثـيرة أوضـحت العلاقـة بـين أثـر إدراك الـذات عـلى الأداء، والعكـس (شاكر قنديل، 2000: 399)

توقعات الأفراد للشخص المعاق وعلاقتها بتعلم العجز:

يترتب على إطلاق المسميات نتائج غير طيبة بالنسبة لأصحابها، ومع هذا فـإن أهمية تلك النتائج تتحدد عادة فى ضـوء إدراكـات الآخـرين لهـا، فالمسـميات التـى تشير إلى مراكز معينة مثل المهن التى يشغلها الفرد مـثلاً لا تـؤدى فقـط إلى إدراك خصائص شخصية معينة لصاحبها، بل إنها تحدد ما نتوقعه من سلوكات من جانب هذا الفرد. ونحن نسمى تلك المدركات " توقعات الـدور" أى أنهـا تلـك التوقعـات المرتبطة بأدوار بعينها، فـالمعلمون نتوقـع مـنهم سـلوكات تختلـف عـن الإداريـين، والأباء نتوقع منهم ما هو مختلـف عـن سـلوك الأطفـال، وأيضـاً الأزواج يتصرفـون بشكل مختلف عن الزوجات، وهكذا، وبالمثل فإن الأشخاص غـير القـادرين نتوقـع منهم أن يؤدون سلوكات مختلفة عن القادرين.

إن لكلمة توقعات هنا معنيـان الأول: اعتقـاد بـأن شـيئا مـا مـن المحتمـل أن يحدث، والثانى: أن شيئاً يحدث فعلاً، وكلا المعنيين لهما علاقة بالعمليات التـى مـن خلالها تتحدد رؤية الفرد لسلوك ما على إنـه محتمـل، كـما تـؤثر فـيما يتبـع تلـك الرؤية من توجهات نحو هذا السلوك (شـاكر قنـديل، 2000). وبهـذا الشـكل فـإن توقعاتنا مثلاً عن رؤية شخص غريب تستحضر فى ذهننا مجموعة مـن الاحـتمالات مثل أنه يتصـف بصـفات جسـمية وعقليـة معينـة، كـما يسـتحضر فى نفـس الوقـت تحويل تلك التوقعات إلى توقعات معياريـة، أى نحولهـا إلى مجموعـة مـن المطالـب. فعلى سبيل المثال إذا رأى الناس شخصاً يلبس نظارة سوداء فى يده عصا بيضاء، فإنهم يصبحون على حـذر فى سـلوكهم معـه، ربمـا يتقـدمون لمسـاعدته فى عبـور الطريـق،

وقد يقبل هو تلك المساعدة بالرغم من عدم حاجته اليها لأنه يعلم أن الأخرين يسلكون معه بشكل أفضل حينما يعطيهم الفرصة لمساعدته، ومن التوقعات أيضاً أن أسرته وأصدقاءه يتوقعون أنه لن يستطيع إعالة نفسه، ولن يتزوج أبداً، ومن ثم يقاومون محاولاته للإستقلال لأنهم لايرون قدراته، وإنما فقط يرون عدم قدرته. وقد يؤدى ذلك إلى إدراك تعلم العجز اجتماعياً.

يوضح هذا المثال أن الجماعة هى التى حددت الدور للشخص الكفيف وهو دور يشابه دور الطفل، والنتيجة أنه قد يتعود أن يسلك سلوكاً طفولياً، ومن ثم يتحول إلى حالة من الاعتمادية المستمرة يقيناً منه من الرسائل التى وصلته من المجتمع ومن المحيطين به أنه مهما يملك من صفات إيجابية فلن يكون لها الغلبة فى تحقيق النتائج، بسبب رؤية المجتمع وتضخيمه للإعاقة الخاصة به.

وقد درس (سوكت، 1979) طبيعة دور الشخص الكفيف، وأوضح فى تحليله أن كثيراً من الأنشطة التى نطلق عليها أنشطة تأهيلية، إنما هى فى الحقيقة إجراءات وممارسات اجتماعية يصبح من خلالها الفرد الكفيف أكثر إنغماساً فى الدور... ويضيف " سوكت " أنه ليس هناك شئ فطرى يجعل الأفراد المكفوفين عاجزين، أو معتمدين على غيرهم بشكل مطلق، وإنما كف البصر هو مجرد دور اجتماعى يجب أن ندرب الفرد على كيفية أدائه وممارسته، بل ومعايشته، فالمجتمع هو الذى يصنع الإعاقة على الرغم من وجودها فى الحقيقة.

وفى حالة الطفل بطيئ التعلم - على سبيل المثال - فإن التوقعات من جانب المعلم تختلف، فقد تدفع توقعات المعلم نحو الطفل إلى أن يوجه إليه أسئلة سهلة ،وتلك بدورها تقود الطفل إلى سلوك مختلف، فيتعلم بشكل أبطا، وهذا بدوره يؤدى إلى تحصيل أقل، ويتعزز بالتالى المسمى الفعلى بأن الطفل " بطيئ التعلم " وكل ذلك ينتهى إلى تأكيد دائرة التفاعل السلبى بين المعلم والطفل فى المستقبل، ويؤدى فى النهاية إلى تشكيل سلوكيات العجز المتعلم (الفرحاتى السيد ،2002) فأى فرد عادى يمكن أن يجد نفسه فى موقف اجتماعى يعرضه للشعور بالتهديد أو بالفشل، فى مثل تلك المواقف المخجلة أو المربكة فإن الأفراد قد يشعرون بالإعاقة نتيجة لشعورهم بالعجز عن الاستجابة لمتطلبات تلك المواقف.

وقد بحث بينز (1986) هذه الظاهرة من خلال موقف تدريسى تجريبى، حيث كلف ستون طالباً من خريجى المدارس الثانوية بالتدريس لستين طفلا فى عمر خمس سنوات، ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة حيث تم توزيعهم عشوائياً، وفى ضوء تزويد هؤلاء الطلبة بتقارير خاصة توضح أن الطفل لديه استعداد قوى

أو ضعيف للتعليم، أوضحت النتائج أن الطلاب الذين سلموا تقارير تؤكد تميز الطفل قد قاموا بعرض عدد أكثر من الكلمات لهؤلاء الأطفال. وأن حصيلة ما تعلمه الأطفال من تلك الكلمات كان مرتفعاً، وكانت نسبة الزيادة فى عدد الكلمات التى تعلمها الأطفال ذوى التوقعات العالية أعلى بنسبة 100% عن اقرانهم الأقل توقعاً (شاكر قنديل، 2000).

أى أن ما اعتقده المعلم طبقا لتقرير ثابت قدم له عن الطفل قد أثر على توقعاته من هذا الطفل، وانعكس ذلك فى عدد الكلمات التى قدمها المعلم للطفل والتى بدورها قد أثرت فى عدد الكلمات التى تعلمها الطفل. كما ان استجابة الطفل قد دعمت بدورها التوقع الأولى للمعلم عنه، على الرغم من أنها فى الحقيقة هى نتيجة لتوقعات مسبقة من المعلم ولا علاقة لها بالقدرة الفعلية للطفل.

وفى هذا السياق أشارت دراسة سترونج وشيفر (Strong & Shaver, 1991) إلى أن المعاق يتأثر بسلوكات واتجاهات الآخرين نحوه وتتكون فكرته عن ذاته من خلال تلك السلوكات السائدة الأمر الذي يؤثر بدوره على قدرة المعاق فى تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي. وتشير ليلى كرم الدين (1998) إلى أن الاتجاهات السالبة نحو المعوقين تؤدى إلى نقص قدرتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مما يترتب عليه شعورهم بالدونية والعزلة والاكتئاب والانطواء والعدوان وانخفاض مستوى الطموح، وفى النهاية إدراك عدم القدرة على الإنجاز ومسايرة أداء الآخرين.

وفى هذا الشأن لازال المجتمع العربى - شأنه شأن مجتمعات أخرى كثيرة - يعانى من وصمة العار الاجتماعية والمخاوف والأفكار الخاطئة التي تحيط بالإعاقة، ولازالت النظرة الاجتماعية السلبية تشكل حاجزاً ضخماً يعوق اندماج الأطفال ذوى الإعاقة واحتوائهم فى مجتمعهم، ويعنى ذلك أنه يتعين على الأطفال ذوى الإعاقة ليس فقط التعامل مع حالة إعاقتهم، بل أيضا مع نظرة مجتمعهم لهم باعتبار أنهم موضع إحسان، وليسوا أفراداً وأصحاب حقوق، ويعتبر الأطفال ذوو الإعاقة العقلية والنفسية، فضلاً عن أولئك الذين يعانون شللاً مخياً من بين فئات الأطفال المعاقين الذين يصمهم المجتمع.

واستجابة لهذه المواقف السلبية من المجتمع ونقص الوعي لدى هذه الأسر وتدنى تطلعاتها تلجأ الأسر إلى الإقلال من الحديث مع أطفالهم من ذوى الإعاقة والإقلال من مداعبتهم، والإقلال من إخراجهم من البيئة وحفزهم وتعليمهم .. وفى

بعض الحالات يقضى إحساس الأسرة نحوهم بالعار وإنكارها لهم إلى عزل أطفالهم داخل المنازل بعيدًا عن مرأى الناس. وهنا توصلت دراسة حديثة (اليونسيف، 2003) إلى أن الأطفال من ذوى الإعاقة قد يعانون عقوبات وسوء معاملة على أيدي آبائهم مقارنة بالأطفال العاديين.

وهناك عامل مشترك بين جميع أشكال الإعاقة، والمعاقين هو أن وجودهم يمثل إزعاجاً للأخرين، ويعد هذا الإزعاج نتيجة للتناقض الذى يحدث بين هوية الشخص المفترضة اجتماعياً، وبين هويته الواقعية: بكلمات آخرى بين توقع الجماعة بأن الفرد سيكون عادياً وغير مشوه، وتلك هى الهوية المفترضة، وبين ما هو عليه فى الواقع بأنه ناقص وعاجز وتلك هويته الواقعية، ويتمثل مطلب الجماعة دائماً فى أن يقترب الفرد من المثال، ولما هو عادى ومتكامل، أما إن الفشل فى أن يحقق ذلك فإنه يعتبر إنساناً عاجزاً لا يملك معطيات التحكم فى الأحداث ولا مجاراة العاديين.

وهناك بعض الأدلة التجريبية عن ردود الأفعال نحو الفرد المعاق، حيث أجرى(كيرك، 1978) سلسلة من الدراسات التجريبية على ردود أفعال الأفراد نحو شخص بتر ساق كاذب، وقد وجد أن هناك نوعاً من الاستثارة الجسمية من الأفراد الذين تعاملوا مع هذا الشخص، كما أن مدة استجاباتهم وتعاملهم معه كانت أقل بكثير عن الشخص العادى، وقد كشفت النتائج عموماً عن مستوى مرتفع من القلق وعدم التلقائية فى التعامل معه ... وفى دراسة أخرى قام بها " كيرك " حيث قام بتصوير الأشخاص الذين تعاملوا مع شخص معاق به بتر خادع للساق، وقد وجد من تحليل تلك الصور أن هناك إنطباعات أفضل نحو الشخص المعاق، غير أن الحركة كانت أقل فى حضوره، كما أن التركيز البصرى ظل عليه معظم الوقت، كما كشفت النتائج عن مظاهر للتوتر فى مواقف التعامل معه. وفى دراسة أجراها (جونز، 1978) لمعرفة أثر وجود شخص معاق - ادعى أن لديه كف بصر - على أداء مجموعة من الأفرداد فى أحد مواقف التعلم، وقد لوحظ أنه لم تكن هناك تفاعلات غير عادية بالنسبة لوجود هذا الشخص الكفيف فى الموقف، إلا أن الأفراد قرروا أن اداءهم كان أقل مما ينبغى نتيجة لوجود هذا الشخص الكفيف بينهم. إن هذا التأثير الذى يستشعره الأفراد العاديون تجاه المعاقين يمكن تفسيره بمواقف العزل وعدم الاختلاط، وهو ما يحدث عادة عندما يشكو بعض المعلمين من أن وجود طفل متخلف فى الفصل الدراسى يؤدى إلى تعجيز كفايتهم التدريسية، أى أن هؤلاء الأفراد يشعرون بدرجات متفاوتة من التوتر حينما يعايشون تلك

المواقف، وهذا ما يدفعهم إلى الإعتقاد بأن أداءهم كان ضعيفاً، بينما الأمر فى واقعه ليس كذلك (فى شاكر قنديل، 2000: 408)

وعلى أثر ذلك يتعرض المعاق للفشل المتكرر الذي يتراكم مع الأيام، حيث يتعرض المعاقون يوميا لما يسمى بالتغذية المرتدة السلبية والتي قد تكون سبباً أساساً فى تشكيل معارف مشوهة لديهم تؤدى إلى تكوين معارف العجز لديهم Cognitions Of Helplessness وتشعرهم بأنهم غير قادرين على النجاح، وأن الفشل من نصيبهم ... ومن الأمور المتعارف عليها أن للعجز نتائج اجتماعية، بل إن من الأمور التى تذكر فى جلسات العامة والمتخصصين أن الفرد العاجز يواجه صعوبات فى المواقف الاجتماعية العادية، وإن الشعور بالعجز، وإدراك نقص القدرة على التحكم فى المواقف الاجتماعية وعدم الكفاية الناتجة عن محدودية قدراته يدفعانه إلى سلوكات غير مناسبة، كما أن القيود الحسية والعقلية والحركية تجعل مهمة التفاعل الاجتماعى مهمة صعبة بالنسبة له، لدرجة أن المؤسسات التربوية والتأهيلية تكاد تحدد أهدافها فى هدف علاجى واحد هو " تخفيض مستوى قصوره فى الكفاية الاجتماعية (شاكر قنديل، 2000: 385، الفرحاتى السيد، 2005: 14).

وفى هذا الخصوص يرى ويز (Weiss, 1981) أن العجز المتعلم قد يكون نتيجة للفشل المتكرر والتغذية المرتدة السلبية التي تركز على ضآلة قيمة الجهد، كما يرى ويز أن التغذية المرتدة السلبية من الراشدين والأقران غير المعاقين توحي للمعاقين عقلياً بأن المهام الأكاديمية، وكذلك المهام الأخرى مهاماً صعبة لا يجدي معها محاولاتهم، وكاستجابة للفشل قد يسلك ويمارس المعاقون عقلياً ضعفاً دالاً في تطبيق الاستراتيجيات، والحلول مقارنة بأقرانهم العاديين، وعند النظر إلى العجز المتعلم كاكتئاب نجد أن المعاقين القابلين للتعلم يظهرون أعراضاً دالة من الاكتئاب وانخفاض توقع النجاح مقارنة بأقرانهم العاديين لارتفاع خطر الفشل الذين يتعرضون له فى المدرسة والمجتمع، واستمرار تعرضهم لتغذية مرتدة سلبية من المجتمع، ومن رفاقهم وزملائهم فى أحيان كثيرة (Seligman, 2000).

وهنا يحتاج المعاق - كأي إنسان عادى - إلى الشعور بذاته وبشخصيته وهو يعمل فى سبيل ذلك إلى التعرف على حدود قدراته وماله وما عليه من خلال علاقاته مع الآخرين حتى يكون مدعاة إلى احترامه، ولهذا فهو يغضب إذا ما عومل بغير احترام، ويشعر المعاق على وجه الخصوص بحساسية زائدة تجاه احترام أو عدم احترام الآخرين له، كما قد يفسر الشفقة الزائدة أو الخوف الشديد عليه على أنه تحقير له أو سخرية منه أو استخفاف به، ويبدو رد الفعل بالعجز

فى هذه الحالة فى شكل كثرة الشكوى والشك فى حالة المرض المزمن، وفى شكل اتجاه عدواني فى حالة الطفل الأصم، وفى شكل خوف وانطواء كما فى حالة الطفل كفيف البصر، ومع ذلك فقد نجد طفلا مصاباً بالشلل المخى ولكنه سعيد ضاحك ومسرور بسبب قدرته على المشي عدة خطوات، أو طفلاً مقعداً ولكنه مملوء بالنشاط وروح الصداقة بسبب إرضاء حاجاته الأساسية والاجتماعية.

ونود أن نشير إلى ضرورة التفرقة بين حماية الطفل من الإصابة أو لمنعه من تأخير تلقى العلاج اللازم، وبين الحماية الزائدة التي تؤدى به إلى الكسل وفقدان الثقة بالنفس وعدم شعوره بجدوى إيجابياته.

وقد تجعل معارف الفرد المعاق أن يشعر بعدم قدرته على التحكم في الإعاقة وتؤدى إلى استسلامه للأحداث المؤلمة التي يمر بها، ويتكون العجز لدى ذوى الإعاقة من ثلاثة عوامل رئيسة هي:

1- السلبية.
2- النقص فى التحكم المدرك.
3- معارف العجز.

على سبيل المثال يتميز معاقو البصر (Head, 1992) بخصال تنطوي على العجز المتعلم منها :

1- يتعلمون العجز من تفسيرهم للإعاقة البصرية ونظرتهم لها على أنها مصير غير طبيعي.
2- قد تشعرهم خبراتهم المدرسية بأنهم لن ينجحوا في مختلف المهام، ويميلون إلى خفض مثابرتهم بعد أى خبرة فشل تلحق بهم.
3- وقد تتسق حالتهم الأكاديمية مع عزوهم لفشلهم إلى أسباب ثابتة وغير قابلة للتحكم (مثل القدرة) وأن أى نجاح يصيبهم يأتي من أسباب غير ممكن التحكم فيها، وانتهى الباحث إلى فرض مؤداه " أن الحد من الشعور بالعجز المتعلم لدى معاق البصر يكون في زيادة توقعاتهم ومثابرتهم على مواجهة المهام التي يتعرضون لها.

وفى هذا الصدد قدم دودس وآخرون (Dodds et al, 1991) المتغيرات النفسية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى المكفوفين هى:

1- درجة الاكتئاب المعرفي، وإدراكهم لخبرات النجاح والفشل وصعوبات الحياة
2- نظرتهم لذاتهم، وتقدير نظرة الآخرين لهم. واتجاهاتهم نحو إعاقتهم.
3- تقبلهم للإعاقة، وبحثهم المتنوع عن طرق المساعدة لهم.

4- إتباعهم لطرق وأساليب فعالة للتكيف مع الإعاقة.

5- الجنس، وأماكن تجمعهم وإقامتهم.

وعلى نفس الاتجاه أجرى سبنسر وآخرون (Spencer et al, 1997) دراسة عن تفسير الأطفال المعاقين لخبرات النجاح والفشل، بتطبيق مقياس المسئولية الذاتية عن النجاح والفشل ومقياس العجز المتعلم وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات (ضعيف البصر، الأصم، كفيف البصر) وقد أظهرت النتائج :

يرتبط نقص التحكم المدرك بنوع الإعاقة لدى المجموعات الثلاث على الترتيب (الأصم، كفيف البصر، ضعيف البصر) ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه مما يزيد من حدة مشاكل الطفل الأصم أنه لا يتقبل إعاقته بنفس الطريقة التى يتقبل بها الآخرون إعاقاتهم، فهو دائم الشعور بإعاقته ويخجل منها، ولذا يعانى من الخجل وفقدان الثقة بالنفس مما يحول بينه وبين استمرار علاقاته مع الآخرين وتصديق أنه لا يملك مقومات التأثير فى الآخرين، ومن ثم التفاعل معهم.

يزداد إدراك العجز المتعلم لدى إناث المجموعات الثلاث وانتهى الباحثون المشار لهم إلى القول " بأن إدراك العجز المتعلم لدى المعاقين يزداد في ضوء شدة الإعاقة، وارتباط الإعاقة بالمجتمع، وعدم قبول المجتمع المحيط بالإعاقة ... وأضاف ميشيل وآخرون (Micheal et al, 1986) أن من عوامل الوقاية من العجز درجة إدراك تحكم الفرد المعاق فى الأحداث، ومدى تعزيز البيئة لهذا الإدراك، وإدراك الفرد بأنه المسئول عن نجاحه وتطوره، والنظر إلى الإعاقة نظرة تنمى إدراكه لذاته، وأنه يستطيع النجاح إذا حاول، ولا تعجزه إعاقته. وبالتالي ينمو لديه الشعور بالثقة عندما يطمئن الطفل المعاق لمن حوله، وذلك بعد شعوره بأنهم يعملون على فهمه، ويصبرون على تقدمه مهما كان بطيئاً، ومالم يتسم الآباء بالصبر والتفهم والميل إلى تقبل الطفل فسوف يتغلب عليه القلق الذي يؤدى إلى زيادة هموم الطفل وعدم الشعور بالاطمئنان، وتحمل هذه المتغيرات مقومات التهيؤ إلى الشعور بالعجز المتعلم لدى المعاقين.

وفى هذا الشأن ينطلق هارل وستراوس (Harrell & Strauss, 1986) من فرضيات الدراسات السابقة، والتي تؤكد على أن المكفوفين قد يكونوا سلبيين أو عدوانيين في تفاعلهم مع الآخرين، أو أن سلوكهم ينقصه التوكيدية المرتبطة بالوقاية من العجز، وقدم الباحثان السابقان برنامجاً معرفياً يعتمد على زيادة السلوك التوكيدي ومهارات التواصل لخفض أسباب اكتساب العجز لدى المكفوفين، في ضوء الأسس التالية:

- تحسين إدراك الكفيف بأنه عضو فعال في المجتمع له اهتمامات ورغبات ويستطيع تحديدها والحكم عليها.
- تحسين التحكم المدرك لديه. وتعديل تفسيره للأحداث المؤلمة.
- تغيير توقع الأحداث السيئة من مجرد حدوث حدث سلبي له، وتدريبه على قبول الإعاقة. ووضعه فى تفاعلات اجتماعية يتعلم منها مهارات التواصل مع الآخرين لاسيما أقرانه المشتركون معه فى الإعاقة.

وفى هذا السياق قدم هارل (Harrell, 1984) ورقة بحثية عن كيفية إرشاد معاقي البصر للوقاية من اكتساب العجز تحتوى على أربعة عناصر أساسية :

1- التعرض Exposure تعرض المفحوص لخبرات تحكم في المواقف والصعوبة فى إدراك علاقة السبب بالنتيجة (الاقتران) والسماح لهم بالتخيل
2- إدراك المواقف بطريقة تمدهم بخبرات واقعية حول قدراتهم وإمكانياتهم.
3- توقع القدرة على التحكم.
4- الرضا: أى رضاهم عن ذاتهم وقدراتهم وجهودهم، وأنهم يمتلكون معطيات النجاح والقدرة على التحكم، وانتهت هذه الورقة بأن أساس وقاية المكفوفين من تعلم العجز الاهتمام بالعوامل السابقة، بالإضافة إلى دعم الاستقلالية. لاسيما الاستقلالية العاطفية والتي تبرز مدى أهمية مساعدة المكفوفين ليتحملوا مسئولية أنفسهم بما لديهم من عناصر إيجابية ومعطيات فعالة تمنحهم بأن يكونوا أفراداً مسئولين ومستقلين وناضجين أخلاقياً واجتماعياً (Inmarks, 1998).

ويتفق ماركس (Marks, 1998) مع هارل فى دراسة أجراها عن إدراك العجز المتعلم والتحصين ضده لدى الأطفال الصم، وانطلق ماركس من فرضية تؤكد أن إدراك العجز لدى ذوى الحالات الخاصة يأتي من إدراك التلميذ للانفصال التام بين الأفعال والنتائج، واعتقاد التلميذ بعدم قدرته على حل المشكلات، وإدراكه أن النتائج الموجودة تسببها عوامل خارجية، بالإضافة إلى نقص تقدير الذات، ووجود صيغة سلبية عن الذات، وقدم برنامجاً إرشادياً معرفياً لخفض العجز لدى (25) من الطلاب الصم يرتكز على المبادئ التالية :

- التمييز الحقيقي بين تعلم العجز وتعلم الكفاءة.
- تعديل المعارف المشوهة عن كون التلميذ معاقاً، فالإعاقة ليست نهاية العالم
- تعديل التحكم المدرك، واعتقاده فى أن أي نتيجة يحصل عليها أي فرد - سواء كان معاقاً أم غير معاق - تأتى من جهد الفرد ولاشيء غير ذلك وتنمية مهاراته الاجتماعية ووضعه فى بيئة آمنة يسهل التحكم فيها.

- تعديل معطيات المستقبل الكئيب، والنظرة المتفائلة للمستقبل وتعديل التصورات الذهنية عن الإعاقة.

وباستخدام مقياس لقياس العجز المتعلم، والتصورات الذهنية عن الإعاقة، أسفرت النتائج عن كفاءة البرنامج فى تحسين التصورات الذهنية للإعاقة، والتغلب على مشاعر العجز المتعلم، والنظرة المتفائلة للمستقبل.

القضية الثالثة: العجز المتعلم والتوحد Autism

قمة السعادة للأم والأب حينما يقومان برعاية طفليهما والإحساس به والتواصل بينهما وبينه، وقمة المعاناة عندما يعيش طفلهما بينهما بدون إحساس (مشاعر) أو تواصل، بل يعيش بجسده فقط، وهل حدث أن التقيت بطفل لا يتكلم بينما لا يسمع جيدًا، لا يستجيب بينما يرى مشاعر الآخرين نحوه، مشغول بل مستغرق فيما بين يديه من أشياء، شغوف بالنظام، وترتيب الأشياء على ما كانت عليه. إذا التقيت بهذا الطفل فهو طفل متوحد.

هذا واشتقت كلمة Autism من كلمة auto ذات الأصل اليوناني والتي تعنى " ذات " وهى تشير إلى وجود اضطرابات فى وعى الطفل الخاص بذاته فى مقابل الآخرين، وعلى الرغم من مظهر الأطفال الطبيعي إلا أنه يلاحظ عليهم عدم الميل إلى غيرهم من الأطفال بشكل طبيعي، بالإضافة إلى اتصافهم بالاضطراب السلوكي والاجتماعي والانفعالي والذهني، وكان الاتجاه السابق اعتبار هذه الحالة من حالات فصام في الشخصية لدى الأطفال، ولكن أتضح خلو أعراض التوحد من كثير من علامات الاضطراب الفصامى المعروفة، مثل الخيالات، مما جعل العلماء يرون فيها حالة خاصة قائمة بذاتها.

ويعد التوحد من أكثر الإضطرابات التطورية صعوبة وتعقيداً، ذلك لأنه يؤثر علي كثير من مظاهر نمو الطفل المختلفة، مما يؤدى به للإنسحاب للداخل، والإنغلاق علي الذات، وهذا بالتالي يضعف إتصال الطفل بعالمه المحيط به، ويجعله يحب الإنغلاق ويرفض أي نوع من الإقتراب الخارجي منه، ويجعله يفضل التعامل مع الأشياء غير الطبيعية أكثر من تعامله مع الأشخاص المحيطين به.

ويعد كانر (Kenner, 1943) - وهو طبيب نفسي أمريكي- أول من أشار إلي التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة، حيث قام من خلال ملاحظته لإحدي عشر طفلاً مضطرباً يتصرفون بطريقة غير شائعة لدي الأطفال المصابين بالتخلف العقلي، أو الفصاميين، وقد سمي كارنر تلك الأعراض بإسم التوحدية الطفولية

الباكرة Early Infantile Autism، حيث لاحظ إنغلاقهم الكامل علي الذات والإبتعاد عن الواقع والإنطواء والعزلة وعدم التجاوب مع المثيرات التي تحيط بهم.

وقد ظهرت مسميات متعددة منها التوحدى Autism وذهان الطفولة Children Psychosis، والنمو غير السوي Atypical Development ونمو (أنا) غير سوي Atypical Ego Development. وتعكس هذه التسميات التطور التاريخي لمصطلح إعاقة التوحد.

وهناك تعريفات كثيرة للتوحد تهدف جميعها إلي وصف فئه معينه تحمل نفس الصفات، وهي فئة التوحدي، حيث قدم روتر (Rutter 1978) أربع خصائص رئيسية عند تعريفه للتوحد حيث قام من خلال ملاحظته إحدى عشر حالة بوصف السلوكيات والخصائص المميزة للتوحدى هي :

1- إعاقة في العلاقات الإجتماعية.
2- نمو لغوي متأخر أو منحرف.
3- سلوك طقوسي واستحوازي أو الاصرار علي التماثل.
4- بداية الحالة قبل بلوغ ثلاثين شهر من العمر.

كما يعتبر تعريف الجمعية الوطنية للأطفال التوحديين من أكثر التعريفات قبولاً لدي المهنيين National Society For Autistics Children وينص علي أن الذاتوي عبارة عن المظاهر المرضية الأساسية التي تظهر مثل أن يصل عمر الطفل إلي (30) شهراً ويتضمن الإضطرابات التالية :

- إضطراب في سرعة أو تتابع النمو.
- إضطرابات في الإستجابات الحسية للمثيرات.
- إضطرابات في الكلام واللغة والمعرفة.
- إضطرابات في التعلق أو الإنتماء للناس والأحداث والموضوعات.

أما الجمعية الأمريكية للتوحديين The Autism Society of America فتري أن التوحدى يظهر بمظاهره الأساسية في الثلاثين شهراً الأولي من العمر وتمس الإضطرابات كل من :

1- نسبة النمو والتطور وما يسبقها.
2- الإستجابة للمثيرات السية.
3- النطق واللغة والقدرات المعرفية.
4- القدرات المرتبطة بالناس والأحداث والأشياء.

وعرفته ليزا (Lissa) علي أنه نوع من إضطرابات النمو المعقدة والتي تتميز بغياب العلاقات الإجتماعية، والإتصال والمحادثة مع وجود عديد من السلوكيات الشاذ، والمنحرفه عن النمو العادي، ويحدث هذا الإضطراب دائماً قبل سن (3) سنوات، وتستمر باقي الحياة مع هؤلاء الأطفال، وغالباً ما يصاحب هذا الإضطراب ضعف في القدرات العقلية بنسبب متفاوته (Sweeten, 1996).

فالتوحد يعد إضطراب نمو طويل المدي، يؤثر علي الأفراد طيلة حياتهم، وتتمركز الخسائر التي تأتي من هذا الإضطراب في الآتي:

1- خسائر في العلاقات الإجتماعية.
2- خسائر في سائر أنواع الإتصالات لفظية أو غير لفظية.
3- مشكلات في رؤية الطفل للعالم من حوله ومشكلات تعلمه من خبراته.
4- مشكلات في التخيل والإدراك واللعب وبعض القدرات والمهارات الأخري..

ومن جملة ما سبق يعد الانسحاب من الواقع إلي عالم خاص من الخيالات والأفكار، والاهتمام غير السوى بالذات، مع عدم المبالاه بالآخرين، ومع ميل بالتراجع إلي الخيالات، من أهم سمات الطفل التوحدى

كما أن الطفل المصاب بالنمط الحاد من هذا المرض يعيش داخل عالمه الخاص، ولا يستجيب للأشخاص الآخرين إلا إذا كانت حاجته لذلك ملحة للغاية. أما الطفل المصاب بالنمط البسيط من هذا المرض فقد يمتلك القدرة الطبيعية على تكوين علاقات - ويعي تعبيرات وجوه الآخرين ونبرة أصواتهم، ويتصرف بالشكل اللائق في المواقف الاجتماعية،ويفهم النكات والاستعارات والتشبيهات.

والتوحد اضطراباً نمائياً يؤثر على عديد من أشكال النمو عند الأطفال، حيث يؤثر التوحد على النمو الطبيعى للمخ فى مجال الحياة الاجتماعية، ومهارات التواصل communication skills، حيث عادة مايواجه الأطفال والأفراد المصابون بالتوحد صعوبات فى مجال التواصل غير اللفظى والتفاعل الاجتماعى، وكذلك صعوبات فى الأنشطة الترفيهية، حيث تؤدى الإصابة بالتوحد إلى صعوبة فى التواصل مع الآخرين، وفى الارتباط بالعالم الخارجى، حيث يمكن أن يظهر المصابون بهذا الاضطراب سلوكاً متكرراً بصورة غير طبيعية، كأن يرفرفوا بأيديهم بشكل متكرر،أو أن يهزو جسمهم بشكل متكرر، ويمكن أن يظهروا ردوداً غير معتادة عند تعاملهم مع الناس، أو أن يرتبطوا ببعض الأشياء بصورة غير طبيعية، كأن يلعب الطفل بسيارة معينة بشكل متكرر، وبصورة غير طبيعية، دون

محاولة التغيير إلى سيارة أو لعبة آخرى مثلاً، مع وجود مقاومة لمحاولة التغيير، وفى بعض الحالات قد يظهر الطفل سلوكاً عدوانياً تجاه الغير أو تجاه الذات .. ويؤدى هذا المرض إلى الانغلاق على النفس والاستغراق في التفكير، وضعف القدرة على التواصل، وإقامة علاقات مع الآخرين، فضلاً عن وجود النشاط الحركي المفرط (عبد المنان معمور، 1997).

وهو قصور أو تأخر في النمو الاجتماعي والمعرفي والتواصل مع الآخرين. ويعد ثالث أكثر إعاقة فى العالم من حيث عدد المصابين بها. وتقول النسبة العالمية أنه يوجد من (5) إلى (7) أطفال مصابين بين كل عشرة آلاف، وقد تزيد النسبة أحيانا لتصل إلى طفل مصاب بين كل ألف طفل، ونسبة الذكور إلى الإناث 4 أو 5 ذكور لكل أنثى واحدة وبالتالي فهو اضطراب ذكرى أكثر منه أنثوي يظهر خلال الثلاثين شهرًا أو السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل. وربع هؤلاء الأطفال لديهم مستوى قريب من المتوسط من حيث الذكاء ويمكنهم العيش بطريقة شبه استقلالية فى الرشد،ولكنهم يظلون منطوين ومحدودي العلاقات،ويكتسب أغلبهم قدر محدود من اللغة، وأن 75% منهم متوسطي التخلف العقلي، وقد يرجع لضياع فرص التعليم لهم وعجزهم اللغوي، وقد حدد كانر هذا الاضطراب ووصفه عام (1943) ولكن هذا لا يعنى أنه بدأ فى هذا العام، بل ظهر منذ أن أقام الإنسان على ظهر الأرض مثله مثل أي اضطراب آخر (صفوت فرج ،2003).

والتوحد متلازمة أو مجموعة من الأعراض ذات مظاهر إكلينيكية تتضمن اضطراب الانتباه، والإدراك، وضعفاً فى القدرة على الاختلاط بالواقع، وضعفاً فى العلاقات الاجتماعية واللغة والسلوك الحركي، ويتميز بمتلازمة تمثل ثلاثة اضطرابات سلوكية هى:

1- اضطرابات عامة في التفاعل الاجتماعي
2- اضطرابات فى النشاط التخيلي والقدرة على التواصل
3- انغلاق على الذات وضعف الانتباه المتواصل للأحداث الخارجية.

والطفل التوحدى يفتقد تمامًا لإمكانيات التفاعل مع الآخرين، فلا يعبر عن مشاعره ولا يفهم مشاعر الآخرين حتى أقرب الأقربين له، فهو عاجز عن التواصل اللغوي وغير اللغوي، وكأنه يعيش في كوكب خاص به منفردًا دون صلة بغيره.

ويرجع ضعف مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال التوحديين إلى ما يعانون منه من مشكلات تتعلق بالاتصال والتواصل نتيجة ضعف حصيلتهم اللغوية، وضعف قدراتهم على التعبير، واختلال التعبير اللغوي لديهم، إلى جانب تلك

المشكلات فى التعبير عـن أفكـارهم التـي يعـانون منهـا، والاسـتخدام غـير المناسـب لمفرداتهم اللغوية، وهو ما يزيد من صـعوبة تفـاعلاتهم الاجتماعيـة مـع الأخـرين، ويقلل من فرص تكوينهم لصداقات مع الأخرين (محمـد كامـل، 1998)، بالإضـافة إلى نقص قدراتهم على تبادلية الحديث، وإقامة حوار، حتـى وإن كـان بسـيطاً مـع الأخرين، أو القيام بتواصل عن طريق العين مع الأخرين، مما يفقدهم القدرة عـلى جذب انتباه الأخرين إليهم، والاستحواذ على اهتماماتهم.

غير أن هذا الطفل التوحدى يثير كثيراً مـن علامـات الاسـتفهام، فعينيـه تلمـع فجأة، وهو ينظر إلى شئ ما أو شخص ما، وهو بـذلك يخـدع مـن حولـه معتـبرين ذلك لمحة ذكاء، وهى غير ذلك، وهو يحفظ عن ظهر قلب جملة أو صـيغة معينـة بعد سماعها مرة واحدة ويكررها دائماً في غير موضعها. ويضيق من اختلاف ترتيـب الأشياء أو اختلال النظام المقرر لمواضع المقاعد حـول مائـدة الطعـام وتغـير مكـان أفراد الأسرة. وتلفت الموسيقى انتباهه بشدة ويحب اللعب في الماء.

وبشكل عام يمكن تشخيص اضـطراب التوحـد مـن المواصـفات التاليـة: نقـص ملحوظ فى الوعي بوجود الآخرين، ولا يبحث عن الراحـة وقـت التعـب ولا يحـاكى الآخرين أو يقلدهم، ولا يشارك فى اللعب الاجتماعي ويتمتع بخلل واضح في قدرته على عمـل صـداقات، ولا توجـد وسـيلة تواصـل مثـل محـاولات التواصـل اللفظـي والتواصل غير اللفظي مثل استخدام الحملقة بالعينين، بالإضافة إلى غيـاب النشـاط التخيلي مثل لعب أدوار الكبـار والشخصـيات الخياليـة وشـذوذ ملحـوظ في شـكل ومحتوى الكلام، وخلل ملحـوظ في قدرتـه عـلى بـدء محادثـة لآخـر، أو اسـتمرارها والحركات الآلية للجسم أيضاً مثل النقر باليد فى حركـة دائريـة والانشـغال الـدائم بأجزاء مـن الأشـياء عنـد حـدوث تغـير فى البيئـة مهـما كـان طفيفًـا، والإصرار غـير المناسب على إتباع نفس الروتين بكـل التفاصـيل، وضـيق ملحـوظ فى الاهتمامـات، والانشغال باهتمام واحد فقط.

ومن سمات العزلة التوحدية فقدان القـدرة عـلى الاسـتجابة للآخـرين بصـورة عامة وشديدة، حيث يبدو أن الأطفـال التوحـديين يعيشـون مـع أنفسـهم دون أن يعيروا أى انتباه لوجود الآخرين، أو عدم وجودهم. وفى حالة وجودهم بالقرب من الناس قد يعاملهم الأطفال الآخرين باعتبارهم أشياء، وليسوا بشراً. فقـد نجـد أحـد هؤلاء الأطفال يتعامل مع أي جزء من جسد الفرد الأخر وكأنه لعبة أو وسيلة. فقد يمسك يد الفرد ويستخدمها في تحريك مفتاح الإضاءة دون أن يتفاعل معه مطلقـا، أى أنه لا توجد لديه أى رغبة أو اهتمام للارتباط بالآخرين أو الانتماء إليهم.

وتذهب الجمعية الأمريكية للتوحد إلى أن أوجه القصور التي يعانى منها الطفل التوحدى تدفعه إلى الانسحاب من التفاعلات الإجتماعية بشكل لافت، حيث يظل الطفل يلعب ساعات فى أصابعه أو بقصاصات الورق أو ما شابه ذلك، فيبدوا منصرفًا عن العالم إلى عالم خاص به من صنع خياله، كذلك فإنها تؤدى إلى أن يصبح شخصية منغلقة يلتفت دائما إلى داخله، وإلى أوجه العجز الموجودة فى ذاته، وينشغل انشغالا كاملاً برغباته التي يتم إشباعها فى الخيال، مما يجعله ينسحب بشكل شبه تام من أية تفاعلات اجتماعية مع الآخرين. وهنا تزيد اضطرابات المهارات الاجتماعية من العقبات التي تصادفهم في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والاندماج فى اللعب الجماعي معهم أو تكوين صداقات معهم، الأمر الذى يدفعهم إلى تجنب الاتصال بهم والانسحاب عنهم.

ويذكر دورمان وليفيفر (Dorman & Lefever, 1999) عدداً من الجوانب التي تميز الأطفال التوحديين، يتمثل أولها: فى العلاقات الاجتماعية حيث لا يستطيعون التفاعل مع الأخرين أو إبداء الاهتمام بهم وإقامة علاقات أو صداقات معهم .. ويتمثل الجانب الثاني فى السلوكات التي تتسم بالنمطية وفرط السلبية الناتجة عن تعلم العجز، ويتمثل الجانب الثالث فى التواصل حيث يوجد قصور واضح فى اللغة المنطوقة يعوقهم عن استخدام كلمات ذات معنى في تواصلهم وتفاعلهم مع الأخرين. أما الجانب الرابع فيظهر فى العمليات الحسابية والمعرفية حيث توجد لديهم ردود فعل غير عادية للإحساسات المادية، كما يتسمون إما بفرط أو نقص الحساسية للألم، وتتأثر حواسهم بالمثيرات المختلفة إلى درجة أقل أو أكبر بكثير من أقرانهم، ويتمثل آخر تلك الجوانب في اللعب حيث لا يقومون بتقليد الآخرين وبوجود قصور فى اللعب التلقائي أو التخيلي (أميرة بخش، 2001)

وفى هذا الشأن فإن حالة التوحد تضعف قدرة الشخص على فهم المعلومات والاتصال بالآخرين، فالتوحدى يعيش وحدته ويتميز سلوكه أيضاً بالأفعال الروتينية التي تكون على وتيرة ونمط ثابت، ونطقه يتراوح بين النطق المتقطع الذي يختلف كثيراً عن البكم المطلق، هذا وقد كان السبب وراء هذه الظاهرة غير معروف تماماً إلا أن الطفل يبدأ النمو الطبيعي ثم يتجه نحو التوحد الذاتي، ويبدأ فى التخلي عن الاتصال الكلامي، وليس هناك ما يدل على وجود تخلف عقلي لديهم رغم أن بعض حالات التخلف العقلي لها صفات مماثلة للتوحد.

وبالملاحظة وجد نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال أبناء أبوين مثقفين ثقافة عالية، وأن علاقتهم مع أولادهم علاقة غير شخصية وخالية من التلقائية

والتعاطف، ويضيف أن هناك خللاً في نمو القدرة على النطق، ويعتقد الطفل المصاب فى هذه الحالة أنه عاجز على حل رموز الكلام الذي يسمعه، غير أن هذا العجز قد لا يكون سبباً إنما نتيجة أو مظهراً للاضطراب فى الحياة العقلية للطفل.

ورغم التباين الواضح حول أسباب هذه الإعاقة فإن هناك اتفاقاً جوهرياً حول خصائص التوحديين والأعراض التى تظهر لدى هؤلاء الأطفال حيث أكدت معظم الدراسات أن أهم خصائص وأعراض الطفل المتوحد هى:

1- ظهور أعراض الإعاقة على الطفل قبل بلوغه سن الرشد.
2- عجز الطفل في تكوين أي روابط اجتماعية أثناء الخمس سنوات الأولى من عمره مما يؤثر على علاقاته الاجتماعية فى المستقبل.
3- تأخر ملحوظ في النمو اللغوي ويتسم هذا الطفل بالتقليد الأعمى.
4- كما أن فهمه المحدود لمعنى الكلمات والألفاظ تجعله يلجأ إلى جذب انتباه الأخرين له من خلال ترديد الكلمات واستخدامها بشكل يبدو غريباً مما يؤدى إلى انصراف الأخرين عنه، فضلاً عن أن قدرته على استخدام اللغة إرسالاً واستقبالاً تعتبر ضعيفة، ولغته لا تحقق وظيفتها وأغراضها فى حياة الطفل وفى التأثير على بيئته.
5- الميل إلى تكرار بعض الحركات ،وبإصرار على القيام بها، والرفض التام لتغييرها.
6- عدم ظهور الإحساس بالألم، وعدم تقدير هؤلاء الأطفال للمخاطر التي يتعرضون لها، والتي يعيدون التعرض لها مرة تلو أخرى، على الرغم من الأضرار أو الإيذاء الذي يصيبهم
7- الميل إلى الاستجابة بشكل غير طبيعي لبعض المثيرات، بحيث يبدو الطفل وكأنه مصاب بالصمم أحيانا، بينما قد يعمل على الاستجابة لبعض الأصوات بشيء من المغالاة أحيانا أخرى، ويبدو واضحاً أن هؤلاء الأطفال يكرهون سماع بعض الأصوات الأخرى فى نفس الوقت ولا يستجيبون لغيرها من الأصوات.
8- ميل الأطفال إلى الجمود وعدم الحركة، فقد نجد بعض هؤلاء الأطفال كثيري الحركة ولا يميلون إلى السكون، بينما يبقى بعضهم الآخر فى حالة عزلة عن العالم حسياً وحركياً
9- معظم سلوكاته بسيطة مثل: تكوير قطعة لبان بيديه، أو تدوير قلم بين أصابعه، أو تكرار فك وربط رباط حذائه

10- تبدو معظم سلوكاته وكأنه مقهور على أدائها، وكأن هناك نزعة قسرية لتحقيق التشابه فى كل شئ، حيث إن التغيير بكل صوره يؤدى إلى استثارة مشاعر مؤلمة فى أعماقه.

11- يشيع فى سلوكه نوبات وجدانية حادة، ولا يؤدى سلوكه إلى نمو الذات، وفى معظم الأحيان يكون مصدر إزعاج للآخرين، ويعمق اعتماده المطلق على الآخرين فكرة العجز لديهم وإدراك أنه ليس لجهوده أى تأثير يذكر فى الأحداث.

12- تبدو معظم سلوكاته وكأنه مقهور على أدائها ،وكأن هناك نزعة قسرية لتحقيق التشابه فى كل شيئ، حيث إن التغيير بكل صوره يؤدى إلى استثارة مشاعر مؤلمة فى أعماقه.

13- علاقاته بالأخرين تبدو مختلفة تماماً عن الطفل العادى، فهو لايبدى أدنى قدر من الاهتمام بوجود الأخرين، كما انه لا ينظر أبداً لوجه احد، ومثال على ذلك قد نجد ان الطفل قد يقترب من شخص بالغ، ويبدو وكأنه كما لوكان يريد أن يعانقه، ومن ثم قد يقترب منه، بل ويجلس فى حجرة، فهو لا يتجه إلى الأخر ولا ينظر إليه مباشرة مثل العادى (شاكر قنديل، 200: 52)

14- يكون تطور اللغة بطيئاً وقد لا تتطور بتاتاً، يتم استخدام الكلمات بشكل مختلف عن الأطفال الآخرين، حيث ترتبط الكلمات بمعانٍ غير معتادة لهذه الكلمات، ومن فإن قدرته على استخدام اللغة إرسالاً واستقبالاً تعتبر ضعيفة، ولغته لاتحقق وظيفتها وأغراضها فى حياة الطفل، وفى التأثير على بيئته، ويكون التواصل عن طريق الإشارات بدلاً من الكلمات، ويكون الانتباه والتركيز لمدة قصيرة.

15- يقضى وقتا أقل مع الأخرين، يبدى اهتماماً أقل بتكوين صداقات مع الأخرين، تكون استجابته أقل للإشارات الاجتماعية مثل الابتسامة أو النظر للعيون.

16- استجابة غير معتادة للأحاسيس الجسدية، مثل أن يكون حساساً أكثر من المعتاد للمس، أو ان يكون أقل حساسية من المعتاد للألم أو النظر، أو السمع أو الشم.

17- هناك نقص فى اللعب التلقائى أو الابتكارى، كما أنه لايقلد حركات الأخرين، ولايحاول أن يبدأ فى عمل ألعاب خيالية أو مبتكرة.

18- قد يكون نشطاً أو حركاً أكثر من المعتاد، مع وجود نوبات من السلوك غير السوى (كأن يضرب رأسه بالحائط، أو يعض دون سبب واضح، أو قد يصر

على الاحتفاظ بشئ ما أو التفكير فى فكرة بعينها، أو الارتباط بشخص واحد بعينه. هناك نقص واضح فى تقدير الأمور المعتادة، وقد يظهر سلوكاً عنيفاً أو عدوانياً أو مؤذياً للذات. وقد تختلف هذه الأعراض من فرد لآخر، وبدرجات متفاوتة.

تشخيص التوحد

يعتبر تشخيص التوحد من الأمور الصعبة التي يواجهها المختصون، والأهل من منطلق أن الطفل التوحدى يعتمد بشكل كبير على السلوكيات التي تظهر عليه لأنه لا يوجد علامات جسدية أو دلالات بيولوجية تشير الى اصابة الطفل بالتوحدية، لذلك من المهم أن يكون هناك دقة في تقييم وتشخيص الطفل على أنه مصاب باضطراب التوحدية.

ومن طالع الحظ أن الجانب المشرق الوحيد الذى يميز ذلك التفشي الهائل لهذا المرض، هو أن دراسته واستكشافه فى زيادة مطردة أيضاً، فضلا عن تحسن حالة كثير من الأطفال المصابين بهذا المرض الآن فى حالة التدخل المبكر. ومما لا شك فيه أن مثل هذا التدخل سيلاقى مزيد من النجاح إن نحن تعلمنا وعرفنا المزيد عنه.

قد يتم اكتشاف حالة الإصابة بالتوحد فى مرحلة مبكرة للغاية من الحياة، عندما يبدو الرضيع كأنه لا تربطه أية علاقة بأحبائه من الراشدين، وعندما لا يبدى أنواع الاستجابات الطبيعية للغرباء، ولا يلعب بشكل طبيعي باللعب، ويعجز عن تنمية قدرته اللغوية التعبيرية والتفاعلية. ولهذا السبب فإن أطباء الأطفال والمعالجين النفسيين يرغبون فى معرفة إن كان الرضيع سيسلك مثل هذه السلوكيات بشكل مستمر:

ستة أشهر : لا يلتفت ناحية الصوت المألوف، لا يلتفت أو يستجيب حينما يناديه احد باسمه، لا يلعب " لعبة الرضع " الخاصة بمبادلة الأصوات والابتسامات.

تسعة أشهر : لا يلجأ إلى أحد أحبائه من الراشدين طلباً للحماية عندما يتعرض لموقف غريب، لا ينطق كثير من الحروف بما فى ذلك بعض الحروف الساكنة.

عام : لا يناغى، لا يستخدم لغة الجسد أو الإشارات مطلقاً: يقذف قبلة فى الهواء يلوح مودعاً يشير إلى ما يريده، لا يلتفت لينظر إلى اتجاه أشار إليه شخص آخر.

ومع ذلك فقد جرت العادة أن يساور الآخرون الشك بأن الطفل المصاب بهذه الحالة، قد يعانى من مشكلة في أو بعد عامه الثـاني. ومثـل هـذا الطفـل قـد يعـانى واحداً أو أكثر مما يلى:

- صعوبة الاتصال بالآخرين - ينظـر بعيـداً، ينسـحب، يحـبط جميـع محـاولات الآخرين فى التواصل معه، يتصرف على نحو غريب، يزدرى بـالآخرين، يضـحك دون وجود سبب واضح، لا يتواصل بصرياً وإنما ينظر للآخرين بزاوية منحرفة، ولا يعبر وجهه عما يراه إلا إذا كان قد أثاره بشدة. لا يستجيب لعروض العب، العناق، الاستكشاف.
- تأخر الكلام : فلا يناغى الطفل حتى سن اثني عشر شـهراً، ولا ينمـبش بكلمـة واحدة حتى سن ستة عشر شهراً. يتكلم الطفل على نحو غـير طبيعـي - يكـرر كلمة أو عبارة مراراً وتكراراً دون أن يعرف ماذا تعنى.
- عدم التواصل الإيمائي : فالطفل بحلول العام لا يقذف قبلات فى الهواء، أو يقلد حركة معينة، أو يشير إلى الأشياء.
- بحلول الشهر الثامن عشر : لا يلعب الطفل لعبة التقليد مستخدماً الـدمى أو الشاحنات .. الخ يواصل لانخراط فى نشاط لا معنى له ظاهرياً - الدوران حول نفسه، يبدى اهتماماً محدوداً لغاية ببعض الأشـياء القليلـة والتـي يسـتخدمها على نحو غريب ،حيث إنه لا يتعامل معها بشكل تخيلي أو بصفها لعباً، وبدلاً من ذلك يأخذ فى الحملقة فى الإطارات الدوارة أو يصف اللعب مـراراً وتكـراراً دون أن يلعب مطلقاً.يصبح متعلقاً بتصنيفات غريبة من الأشـياء كـالجفون أو الصفائح المعدنية.
- لا يبدو كأنه يتعلم المزيد، ولكنه فقط ينتقل بتركيزه على أشياء سـبق وتعلـق بها من قبل.

وفى هـذا الشـأن يبـدو أنـه لا يوجـد اختبـار محـدد للتوحـد إلا أن أفضـل الاختبارات التشخيصية هو مراقبة الطفل وهو يتحرك أو يلعب أو أثناء تفاعله مع احد والديه أو الشخص القائم على رعايتـه، ويعـد الفحـص الـدقيق كـذلك لتـاريخ الطفل المرضى ومعدل نموه عاملاً مساعداً من شأنه أن يلقى الضوء على أية مشاكل غير ظاهرة، ولا يجب إغفال الأهميـة القصـوى لـتفحص التـاريخ المـرضى فى عائلـة الطفل والبحث عن أى أفراد آخرين مصابين. وإجراء اختبار جسدي وعصبي كامـل للطفل على يد طبيب أطفال. وعلى أية حال فإن هناك اختبارات أخرى قـد تكـون نافعة فى مثل هذه الحالات.

ويرى عديد من أطباء الأطفال والمعالجين النفسيين أنه ينبغي إجراء الفحوص التالية على جميع الأطفال المحتمل أن يكونوا مصابين باضطراب الطيف التوحدى:

1- فحص القدرة على السمع : ينبغي على جميع الأطفال الذين يعانوا تأخراً فى الكلام أو خللاً فى القدرة على السمع - أن يخوضوا فحصاً سمعياً، والذي قد يكون اختباراً يجريه أحد الأطباء (باستخدام جهاز الرسم السمعي) أو اختباراً يجرى للطفل أثناء نومه (باستثارة استجابة ساق الدماغ السمعية)

2- فحص القدرة على الكلام : قد يسدى لك أحد إخصائى علم الكلام أفضل العون فى اكتشاف السبب وراء تأخر الطفل.

3- مخطط الموجات الدماغية الكهربي : هذا الاختبار غير المؤلم البسيط يساعد فى الكشف عن النوبات غير السوية المتعذر كشفها بالفحوص التقليدية - وهى تلك النوبات التى تؤثر سلباً على التفكير دون أن تسبب أية أعراض جسمانية خارجية. وهناك نوع نادر للغاية من الاضطرابات التى تسبب نوبات تدعى الحبسة الصراعية (تعنى الحبسة فقد القدرة على الكلام نتيجة لضرر ما أصاب الدماغ) والذي يترك أثراً على مقدرة الطفل على الكلام، ولكن غالباً ما يؤدى علاج النوبات إلى تحسن هذه القدرة. إذا لم يظهر اختبار مخطط الموجات الدماغية الكهربية القصير (ساعتين أو أقل) وجود خلل، ومع ذلك مازالت الشكوك تساور أخصائي الأعصاب. ويكون من المستحسن أن يجرى الطفل اختبار مخطط الموجات الدماغية الكهربي الذى يدوم طوال الليل أو حتى أربعاً وعشرين ساعة

4- اختبار دم للكشف عن أى شذوذ كروموسومى : هشاشة الكروموسوم "x" (fragile x) هو متلازمة ينتج عنها ظهور أعراض مرض التوحد والتأخر الذهنى فى الذكور الذين يمتلكون كروموسوم "x" واحداً، وفى الإناث اللاتى يملكن اثنين. وتتنوع الأعراض التى تسببها هشاشة الكروموسوم "x " من حيث الحدة بطريقة معقدة للغاية. ومثل هذا المرض قد يصيب أطفالاً لا تملك عائلاتهم تاريخاً مرضياً فى الإصابة بالتأخر الذهنى أو التوحد.

وبينما قد تظهر على الأطفال المصابين بمتلازمة " داون " أعراض التوحد، فإن تشخيص هذا المرض عادة ما يتم تأكيده بعد ولادة الطفل.

وقد يبحث الطبيب عن المزيد من المشاكل الكروموسومية النادرة إن كانت نتيجة الفحص الجسدي ترجح وجودها.

5- مستوى الرصاص بالدم : إن التسمم بالرصاص قد يسبب تأخراً ذهنيا ونوبات. بالإضافة إلى هذا، فلكون الطفل المصاب بالتوحد ميالاً لوضع أشياء خلاف الطعام بفمه، تأتى إصابته بالتسمم بالرصاص على رأس المشاكل غير الظاهرة التي قد يعانى منها.

وبالنسبة للأطفال الذين يوحى تاريخهم المرضى أو الفحص الذى خاضوه بوجود مشكلة فيما سبق ذكره، فإن طبيب الأطفال قد يطلب منك أيضا مايلى

6- استشارة أخصائي أعصاب : ومن أسباب ذلك، أولا: تقييم احتمال وجود أمراض أخرى، وثانياً: الحصول على مساعدة بالنسبة للعقاقير التي وصفها الطبيب. وثالثاً: لأن العديد من خطط الرعاية تتطلب مثل هذه الاستشارة قبل أن تطلب إجراء اختبارات أخرى مثل اختبار مخطط موجات الدماغ الكهربية أو دراسة الكروموسومات.

7- استشارة أخصائي علم الوراثة او أخصائي التشوهات الإنسانية : إن كان هنالك شذوذ فى قسمات وجه وجسم الطفل، فهو قد يكون مصاباً بمتلازمة غير ظاهرة تسبب له مرض التوحد. وإذا كان الأمر كذلك فسوف يطلب منك الطبيب إجراء المزيد من الفحوصات، وإن كان هنالك تاريخ عائلي في الإصابة بالتوحد أو المعاناة من سلوك شاذ للغاية أو التأخر الذهني أو أية مشكلات وراثية أو جينية، فإنه من الضروري أن تستشير أخصائيا فى الأسباب التى ينتج عنها مثل هذه الأمراض ومدى احتمال أن يصاب بها طفلك.

8- فحوصات الغدة الدرقية : قد يسبب المستوى المنخفض من هرمون الغدة الدرقية التأخر العقلى، ومع ذلك فبدون وجود أية أعراض جسمانية توحي بوجود مثل هذا الخلل، فإن احتمال وجوده يكون ضعيفاً

9- صورة الرنين المغناطيسي أو التصوير المقطعى للرأس : إن كان رأس الطفل أصغر أو اكبر من الحجم الطبيعي بدرجة ملحوظة، أو إن كان يتخذ شكلاً غير سوى. فإن مسحاً للمخ يظهر السبب فى ذلك. وإن كان الطفل مصاباً باضطراب يسبب نوبات، والذى قد يكون متأصلاً فى منطقة معينة بالمخ، فقد يكون من المناسب أن تتأكد أنه لا يوجد ورم أو كييس، أو أى شذوذ فى احد الأوعية فى هذه المنطقة.

10- اختبارات دم للكشف عن أية مشكلات وراثية : عندما يولد الطفل بخلل بيوكيميائى فإن المواد قد تتراكم داخل نظام جسمه محدثة تأخراً ذهنياً أو سلوكاً توحدياً، وعادة ما تظهر على الطفل أعراض مختلفة تدل على انه

يعانى مثل هذا الخلل : فقدان وعى غير مبرر على سبيل المثال، أو بطء فى النمو، أو ظهور خلل فى الاختبار الجسدي.

11- اختبارات دم للكشف عن الأمراض المعدية أثناء حياة الجنين : قد تتسبب أمراض معينة تصيب الجنين.

وفى هذا الشأن فإن الدليل الاحصائي والتشخيصي الرابع والمعدل عام (2000) الصادر عن جمعية الاطباء النفسيين الامريكية (DSM-IV-TR-2000) تشترط في تحديد اضطراب التوحد أن تتطابق ستة أعراض على الأقل بحيث توزع كما يلي: عرضين من المجموعة الأولى، وعرض واحد على الأقل من المجموعة الثانية، وعرض واحد على الأقل من المجموعة الثالثة (Sweeten, 1996).

المجموعة الاولى: وجود قصور نوعي من التفاعل الاجتماعي كما يظهر على الأقل في اثنين مما يأتي:

1- قصور حاد في استخدام أنماط السلوكيات غير اللفظية المعتمدة مثل: التواصل البصري مع الأخرين,تعبيرات الوجه, وضع الجسم وايمائاته لتنظيم التفاعل الاجتماعي.
2- فشل الطفل في القيام بعلاقات مع الأقران تتناسب ومستوى نموه العقلي.
3- قصور في البحث العفوي (التلقائي) لمشاركة الاخرين الأفراح, الإهتمامات, الإنجازات, (كالقصور في الاشارة الى الاشياء المثيرة لاهتمام).
4- الافتقار الى التبادل الاجتماعي والانفعالي (تبادل العواطف, والمشاعر, الاهتمامات الاجتماعية)

المجموعة الثانية: وجود جوانب قصور نوعية في التواصل كما تظهر في واحد على الأقل مما يأتي:

1- الاستخدام النمطي أو الترديدي للغة.
2- نقص اللعب التخيلي التلقائي ,أو اللعب الاجتماعي المناسب للمستوى النمائي.
3- تأخر أو نقص كلي في نمو لغة الحديث (لا تكون مصحوبة بمحاولة التعرض بطرق تواصل بديلة كالإيماءات).
4- قصور حاد في القدرة على المبادرة, أو الاحتفاظ بالمحادثة مع الاخرين, لدى الاطفال الذين يملكون حصيلة لغوية جيدة.

المجموعة الثالثة: نماذج سلوك واهتمامات وأنشطة نمطية تتكرر بصفة حصرية كما تظهر في واحد على الاقل مما يلي:

1- الانشغال المستمر بأجزاء الأشياء.

2- التثبيت بروتين محدد, وطقوس محددة.
3- ممارسة حركات نمطية مكررة (كالتصفيق, ورفرفة اليدين.... الخ)
4- الانشغال بواحد او اكثر من النماذج النمطية ذات الاهتمام, التي تكون شاذة في شدتها او اتجاهها

ثانيا: ظهور أداء وظيفي غير عادي على الأقل مما يأتي, مع ظهورها قبل سن الثلاث سنوات من العمر

1- التفاعل الاجتماعي.
2- اللعب الرمزي أو التخيلي.
3- اللغة كما تستخدم في التواصل الاجتماعي.

ونلاحظ أن أغلب المقايس والمحكات التي تعتمد في تشخيص التوحد أنها تشترك في اعتمادها على مدى وجود اضطراب في جوانب النمو المختلفة ,سواء الاجتماعية او التواصلية او السلوكية.

وهناك علامات انذارية للتوحدية التي تظهر علي الأطفال الرضع : يتم معرفتها عندما يطلب المتخصص إسترجاع معلومات عن المرحلة الأولي من تطور الطفل ومن خلال تعبئة بيانات أو من خلال المقابلة الشخصية معهم، وأحياناً يكون الوالدين لديهم وعي حيث يشعرون بأن طفلهم مختلف فيقومون بتصوير فيلم فيديو عن إبنهم لسلوكياته بمراحل النمو، بذلك ممكن الوصول إلي بعض السلوكيات للطفل.

وأهم العلامات الدالة علي التوحدية لدي الأطفال خلال السنة الأولي ثلاث سلوكيات من مايلى :

- عدم الإستجابة للإسم، حيث يبدوا وكأنه أصم، وأحياناً يلتفت إلي صوت لعبه أو صوت ورقة الحلوي.
- فقدان الإلتقاء البصري: حيث لا يلتقي بصره بالآخرين كبقية الأطفال ويعجز عن متابعة نظرة مع الآخرين
- فقدان القدرة علي الإشارة أو مشاركة الآخرين الأشياء حيث يفقد القدرة علي الإشارة إلي الأشياء.
- عدم وجود تفاعل إجتماعي بين الطفل وأمه، حيث يندر أن يلعب مع أمه الألعاب البسيطة (Osterling & Dawson, 1994).

ومن ناحية أخرى يعلق هوجان Hogan على اكتساب التوحديين للعجز بقوله إننا نحتاج بشدة لأن نرى التوحديين ناجحين، دائما نساعدهم حتى يقتنعوا أنهم

يجب ألا يكونون معتمدين على غيرهم - وهذا يعد عاملاً خطيرًا - بسبب تفضيلهم للروتين والقواعد الثابتة، وانتظارهم المفرط للمساعدة، فهم دائما يتجنبون البدء فى النشاط، وذلك لأنه أصبح عادة أو روتيناً لديهم، وأصبح من الصعب تغييره، فالتوحديون يشعرون بالعجز المتعلم لاعتيادهم على أن يقف بجوارهم شخص يساعدهم عند مواجهتهم لأقل صعوبة، ومن ثم اعتيادهم على عدم الاستقلال.

وبالرغم من أن السبب الأساسي للتوحد سبب بيولوجي، فإنه من الملاحظ أن من سمات التوحد شدة وعمق الغربة الاجتماعية Social Estrangement وانخفاض محاولاته للاندماج مع الآخرين، وربما يكون شعورهم بالعجز أساس تكرار عجزهم للتواصل بالآخرين. ورغم أن التفكير السائد حول التوحد يؤكد أن الأسباب البيولوجية هى أساس أعراض التوحد، إلا أن ليس هناك سبباً واضحاً يجعلنا نرى أن العمليات النفسية لا تدخل ضمن اضطرابات التوحد، وربما يكون العجز المتعلم أساس تكرار الاضطرابات الدافعية التي تحدث من حين لأخر لدى التوحديين.

ولاشك أن غياب التبادلية والتفاعلية الإجتماعية هى العنصر الأساسى فى عجز السلوك الاجتماعى لدى الأطفال التوحديين، من منطلق أنهم عاجزون عن التنبؤ بما سيفعله الآخرون.

إن بعض سلوكات الطفل التوحدى يمكن تفسيرها بعدم قدرته أو عجزه على محاكاة سلوك الاخرين،على سبيل المثال قد لا يستطيع أن يبتسم مثل فرد الذى يفعل ذلك، أو أن يصفق حينما يصفق الآخرون، وفى كل الأحوال من الواضح أن مصدر الفشل والعجز لديهم فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعى هو عجزهم عن تبادل المشاعر فى المواقف الاجتماعية، أو على الأقل فى العجز عن فهم الطبيعة التبادلية التفاعلية فى الموقف الاجتماعى، ونجدهم عاجزين عن تفسير مشاعر الأخرين لا سيما من خلال التواصل غير اللفظى، فقد لا يدرك الطفل أن الشخص الذى يتكلم إليه يبدو ضجراً أو متململا من حديثه، على الرغم من أن وجه هذا الشخص وتصرفاته تعبر عن ذلك، فهو مثلاً قد يبعد وجهه، أو ينظر من نافذة، أو يكرر تثاؤبه وهى سلوكات يستوعبها الطفل العادى بسهولة، وهكذا يبدو أن لديهم عجزاً أو قد تعلمو هذا العجز الخاص بتوفيق سلوكهم مع حاجات الآخرين.

وهنا يصف (روتر، 1983) حالة صبى كان يبحث عن مساعدة لأنه كان دائماً مزعجاً للأخرين، وبدا غير قادر على أن يستجيب بشكل مناسب لمن حوله، ونتيجة لعجزه نجده لا يفضل التغيير مثل تغيير الأشياء، أو الروتين اليومى للحياة،

ولذا يبدو منزعجاً إلى أقصى حد أمام أدنى تغيير ممكن، ولذا فهـو يسـعى دائمـاً إلى تجاهل أى تغيرات تحدث من حوله.

ومن ثم يبدو على الأطفـال التوحـديين اسـتجابات شـبيهة باسـتجابات العجـز المتعلم، حيث لم يظهروا أى استعداد للاسـتجابة للمسـئولين عـن رعـايتهم، فهـم لا يميلون إلى الاسـتجابة النشـطة فى الموقـف، مثـل معانقـة الأم أو الابتهـاج اسـتجابة لحضورها إليهم، ولا يرغبون فى المبادرة بالاستجابة، ولا يحبون أن يمسـكهم أحـد أو حتى أن يلمسهم، وتبدو عليهم فى الغالب مظاهر القلق المفزع التـي يتعـرض لهـا معظم الأطفال مع نهاية العام الأول مـن عمـرهم. ومـع تقـدم هـؤلاء الأطفـال فى النمو فقد يقـدم بعضـهم عـلى محاكـاة أنشـطة اللعـب التـي يشـاهدون الأطفـال الآخـرين يمارسـونها وتكرارهـا دون تغيـير، ودون أى محاولـة للتفاعـل معهـم أو مشاركتهم ألعابهم.

ويؤكد كوجل ومينـتس (koegel & Mentis, 1985) أن التوحـديين لا يـؤدون جيداً مهام التعلم لا لأنهم لا يمتلكون القدرة على التعلم فقط، بل لأن لديهم نقصاً فى الدافعية بسبب الصعوبات التي تجعل محاولاتهم المبكرة في أداء المهام لا تحقق لهم كسباً أو نفعـاً، وأن الآخـرون الـذين يعملـون مـع المتوحـدين كثـيري الإحبـاط والفشل لأنهم يتعاملون مع مهام غير ممكن التحكم فيها، وقد يستخدمون معهـم نظاماً عشوائياً فى التعزيز وتكون النتيجة فشل الطفل فى إبداء أي استجابة. وسـاند كوجل وآخـرون (koegal et al, 1988) هـذا الاتجـاه وأضـافوا أن حـديث الطفـل المتوحد يتحسن أكثر عندما تعزز محاولات Attempts المتوحد أكثر مـن الأصـوات Sounds، أى أن التدخل الـدافعي أكـثر إيجابيـة مـن التـدخل بالمهـارة. هـذا وقـد وثقت الدراسات أن دافعيتهم يمكن زيادتها بالتشجيع والنجـاح الكامـل فى المهمـة، وأحياناً بتكرارية المكافآت المجزية، وفى إمكانهم أن يتعلموا أكثر مما يظن البعض.

فالتوحديون يتعرضون دائماً للفشـل وتنتـابهم معـارف مشـوهة عـن أن ذاتهم هي أساس توحدهم وعدم قدرتهم على حل رموز الكلام. ومـن ضـمن دلائل تعلم العجـز سـلوك الانسـحاب، حيـث يشـير سـيلجمان إلى أن سـلوك الانسحاب يعد من أهم ما يتميز به التوحيديون فهـم يتصـفون بالاسـتغراق المسـتمر فى التقوقـع حـول الـذات والتفكـير المتسـم بـالاجترارRumination الذي تحكمه الحاجات الذاتية واتجاهاتهم العقلية نحو حالة ذاتهم العـاجزة عندما يواجهون أى صعوبة، ويعتقدون بأن العيب موجود فى ذاتهم، ويتسـم تفكيرهم بالبعد عن الواقع وعن كل ما حولهم من مظاهر وأحـداث وأفـراد، ويجعلهم ذلك دائما في انطواء ولا يتجاوبون مـع أي مثـير بيئـي في محـيطهم النفسي لاعتقادهم أن الذات لا تستطيع الـتحكم فى معطيـات الموقـف، مـما

يصبح من غير الممكن تكوين أى علاقة مع غيرهم من الأطفال مما يترتب عليه فقدان التفاعل الاجتماعي (Retersan et al, 1995).

القضية الرابعة: العجز المتعلم وصعوبات التعلم

تعد فئة صعوبات التعلم فئة متميزة من فئات غير العاديين، وإحدى مجالات التربية الخاصة، وهم فئة الأطفال والتلاميذ العاديين فى الإمكانات الحسية (السمع - البصر - الحركة) ويظهرون تباعداً واضحاً بين إمكانياتهم العقلية وأدائهم. ويفشلون فى واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية المختلفة مع تمتعهم بمستوى ذكاء متوسط أو أكثر من المتوسط .. فالطفل ذا الصعوبة هو الطفل الذي يظهر تباعداً دالاً تربوياً بين إمكانياته العقلية ومستوى أدائه الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية فى عمليات التعلم ربما تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي فى النظام العصبي المركزي، ولا تنشأ عن تأخر عقلي عام، أو حرمان تعليمي أو ثقافي، أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحواس. ويجمع التربويون على أن الطفل الذى يعانى من صعوبة التعلم هو من ذوى الذكاء العادي أو فوق المتوسط وربما العالي، ولذا يكون أكثر وعيًا بنواحي فشله الدراسى فى المدرسة، وينعكس هذا الوضع على كل من المدرسة والبيت، فيستنفذ ذلك جزءاً كبيرًا من طاقاته العقلية والانفعالية، مما يؤثر سلباً على شخصيته.

ويوجز سيد عثمان (1990) أعراض صعوبات التعلم ومصاحباتها فيما يلى:

1- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة، كما يكشف عنه سلوك التلميذ فى تفاعلاته مع مدرسيه وأقرانه.
2- البطء أحياناً فى اكتساب مهارة أو مفهوم أو حل مشكلة أو فهم قاعدة.
3- اضطراب سير التعلم، وعدم السلاسة فى التعلم، والتعرض للذبذبات الشديدة ارتفاعاً وانخفاضاً فى الأداء.
4- الإحساس الذي ينشأ عند بداية أي فشل فى الوصول إلى مستوى الإجادة مثل زملائه، ويتزايد هذا الإحساس مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدر فشل لتأثيره فى دافعية المتعلم تأثيراً سالباً، وانخفاض درجة الثقة بالنفس والقدرة على التعلم، لاسيما القدرة على تخطى الصعوبة.

ونتيجة لذلك فإن ذوى صعوبات التعلم أكثر تهيئاً لحالات العجز نتيجة لاكتسابهم عادة عدم المحاولة، ونقص المثابرة وتبديد الوقت، وخبرات الفشل المتكرر بسبب تفسيراتهم السببية، والتي يتحكم فيها عوامل ثلاثة هى:

1- خبرات الفشل المتكررة والمتراكمة فى حياتهم المدرسية والأكاديمية، وبالتالي يدركون أنهم يفتقدون القدرة على النجاح، وأن الفشل من نصيبهم وأنهم أقل قدرة من غيرهم، مما يؤثر بالسلب على بذل الجهد، خاصة عندما يواجهون مهاماً صعبة، مما يعرضهم للفشل مرة أخرى، ونتيجة لهذه الدائرة المفرغة من الفشل المتكرر يقل مستوى الإنجاز لديهم، وهنا يزداد تهيؤهم لتعلم العجز. ومن ثم فإن خبرات الفشل التي يخبرها ويعيشها الأطفال ذوى صعوبات التعلم تفتك بهم وبقوام صحتهم النفسية، حتى وإن ظلت بعض القيود البيئية والظروف المحيطة تمنعهم وتصدهم عن ممارسة السلوك المضطرب إلا أنها - أى تلك الخبرات الفاشلة - لا تفارقهم بآثارها السلبية إذا لم تمتد يد العلاج مبكرًا، إلا وهم أشباه تلاميذ، أو أشبه بأناس نخرت صحتهم النفسية كل الأمراض والآفات.

2- اعتقادهم في ثبات قدراتهم، وبالتالي يتكون لديهم توقعاً بأن جهودهم عديمة الجدوى في إحراز النجاح، وينتابهم تحريفات معرفية أن المستقبل الأكاديمي مبهم، وأن قدراتهم لا تساعدهم على التغلب على صعوبات التعلم.

3- يتشكل لديهم منبئات قوية بأن ضعف قدراتهم تؤدى إلى نماذج سلوك مضطربة، مثل تجنب المهام الأكاديمية، واضطراب العلاقة بالزملاء، والاعتقاد فى مركز التحكم الخارجي، ونقص تقدير الذات (Skinner, 2003).

وهنا تتشكل لدى ذوى صعوبات التعلم أنماطاً سلوكية تميزهم غالبًا عن غيرهم، وقد تعكس مشكلات اجتماعية وانفعالية لديهم، وغالبا ما يلاحظ الوالدان والمعلمون والأقران نماذج من هذه المشكلات مثل القلق وعدم القدرة على إدراك المشاعر العاطفية، وضعف التحكم فى اندفاعهم، وبأنهم أقل لياقة وتعاونًا من إخوانهم (كما يصفهم الوالدان) وينظر المعلمون إلى ذوى صعوبات التعلم باعتبارهم أقل قدرة على تحمل المسئولية، والتعامل مع الأوضاع الجديدة، ويتصفون بالنشاط الزائد، والغضب والعداء ومشكلات مع أقرانهم.

ويؤكد تورجسن (Torgesen, 1977) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى الأداء وليس مشكلات فى القدرة، حيث تتمثل استجاباتهم بالسلبية وعدم النشاط والتفاعل مع بيئة التعلم، ويتميزون بعدد من السلوكات التى تتكرر فى المواقف التعليمية والاجتماعية كالانسحاب والقلق والنشاط الزائد والعدوانية والكذب، والغش والسرقة، وعدم ثبات السلوك، وصعوبة تكوين علاقات اجتماعية سليمة، وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل.

وفى هذا الصدد أكد جريمس (Grimes, 1981) فى دراسة عـن العجـز المـتعلم وأساليب العزو كأسباب لمشكلات التعليم لدى ذوى صعوبات التعلم لإثبات فـرض يؤكد أن المشكلات التعلم لدى ذوى صعوبات الـتعلم تـأتى مـن معـارف مشـوهة محتواها أن المشكلات التعليمية تعود إلى إدراك أن الجهد لـيس لـه أثـر فى توجيـه النتائج، توصـلت هـذه الدراسـة إلى صدق فرضـها البحثـي، والـذي يـدعم وجـود مشكلات تعلم لدى ذوى صعوبات التعلم من هذه المشكلات:

- تكرار الفشل، وبالتالي تكرار توقع هذا الفشل، وزيادة درجة التحريف المعـرفي لديهم، فضلاً عن تميزهم بالسلبية وفرط الاعتمادية.
- تنقصهم القـدرة عـلى تنظـيم التفكـير، وتـدنى مفهـوم الـذات فهـم يكتسـبون السلبية ويتوقعون الفشل ويشعرون بالعجز عند أداء مـا يـنفعهم، ومـا يزيـد الأمر سوءاً تتضافر لديهم مشاعر العجز لتعزز وجود متعلمين سلبيين تملـؤهم مشاعر الانهزامية (Swanson, 1987).
- أقل وعيا بمستواهم المعرفي ،وأقل إدراكا لإمكانيـاتهم، ويعجـزون عـن تعـديل موقف يرتكبون فيه أخطاء، وتنقصهم دافعية الأداء، ونتيجة لشعورهم بالعجز يستخدمون استراتيجيات التجنب المعرفي بصورة مبالغ فيها، كوسـيلة للتكيـف مع المتطلبات الأكاديمية الضاغطة (Geisthardt & Munsch, 1996).
- لا يستفيدون من معينات التعلم الموجودة فى البيئة، ويعزون نجاحهم لأسباب خارجيـة، ويعـزون فشـلهم لأسـباب ثابتـة وغـير قابلـة للـتحكم مثـل القـدرة وصعوبة العمل، مما يؤدى إلى خفض جهودهم، وإدراك تضاؤل مـا قـد يكـون لديهم من صفات إيجابية، ويشعرون بضغوط التعلم، وتبـدو علـيهم علامـات القلق والاكتئاب ويزداد لديهم قلـق الاختبـار (Swanson, 1988)، ويتجنبـون المهـام التنافسـية ويقلعـون عـن العمـل بسـهولة عنـدما يواجهـون بـأول عقبـة ويهتمون أكثر بالمـدعمات الخارجيـة كالهـدايا، ويتوجهـون بشـدة نحـو الأداء أو الدرجة، وتنخفض توجهاتهم نحـو الـتعلم أو المهمـة، ولا يـدركون قيمـة الـتعلم ويجدون صعوبة فى وضـع هـدف والسـعي لتحقيقـه، أو التخطـيط لمسـتقبلهم، وهم أكثر عرضة للتسرب، ويؤمنون بـالحظ والصـدفة كموجهـات أساسـية لهـم، وعند مقارنـة ذوى مشـكلات الـتعلم بالعـاديين نجـد أن ذوى صـعوبات الـتعلم يعطون توقعاً منخفضاً لنجاحهم، ويحكمون على ذاتهم من خلال نقص قـدرتهم وبخس سماتهم الإيجابية، ويميلون إلى اعتبار نقـص القـدرة ولـيس نقـص الجهـد أهم أسباب الفشل ومن ثم يقلعون بسهولة وبسرعة عند ملاقـاتهم مشـكلات فى

التعلم، فضلا عن اعتبارهم للأسباب غير القابلة للتحكم (القدرة - صعوبة العمل) أسباباً للفشل والنجاح، ويدركون بشكل منخفض تحكمهم الذاتي على النتائج، وقد يعممون معتقداتهم ومعارفهم السلبية والمشوهة إلى مواقف أخرى قد يواجهون فيها فشلاً بسيطاً (الفرحاتى السيد، 2004).

ومن ثم فإنه رغم الخلاف الذي يحيط بتعريفات وأسباب صعوبات التعلم، فإن الحقيقة هي أن ذوى صعوبات التعلم يعايشون خبرات فشل متكررة تجعلهم لا يستطيعون التحكم فيما يوكل إليهم من مهام، كما أنهم لا يستطيعون التحكم فى تحصيلهم وأدائهم وأن جهودهم التي يبذلونها تبدو غير ذات نفع، الأمر الذي يؤدى إلى خفض المثابرة والجد فى أدائهم للأعمال المدرسية بتمكن واقتدار، كل هذا يؤدى بدوره إلى زيادة احتمالية الرسوب والفشل لديهم، ويعزو ويزيد من اقتناع الفرد بأنه يعانى نقص القدرة على التحكم والسيطرة بكل ما يحيط بهم. ومما يزيد الأمر سوءًا أنه إذا تم نقلهم من فصول العاديين إلى فصول المتميزين قد يؤدى ذلك إلى شعورهم بوصمة عار من الناحية الاجتماعية، ويوجد لديهم إحساسا بأنهم أطفال مختلفون عن الأطفال العاديين، الأمر الذي يؤثر على مفهوم الذات لديهم وانخفاض دافعية التحكم Mastery Motivation، وفقد الرغبة فى التحدي، ناهيك عن انخفاض اعتمادهم على ذاتهم.

وأوضحت الدراسات أن الأطفال العاديين يعزون فشلهم إلى أسباب خارجية لا يمكن التحكم فيها (مثل المعلم، والحظ، وصعوبة المهمة) وهذا عزو إيجابي يؤدى إلى زيادة الإنجاز، بينما الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعزون فشلهم إلى أساليب عزو سلبية والتي تؤدى إلى نقص الإنجاز، كما أن الأطفال الذين يعزون فشلهم إلى عوامل يمكن التحكم فيها مثل الجهد يثابرون على إنجاز المهام أكثر من الذين يعزون فشلهم إلى عوامل لا يمكن التحكم فيها مثل الحظ (Bandura, 1998).

وتكمن أهمية التعرف علي العزو السببى لصعوبات التعلم إلى أن أداء التلميذ عقب الفشل يتوقف على عزوه السببى لهذا الفشل، فيؤدى عزو الفشل للقدرة إلي تقليل ثقة التلميذ بنفسه، ذلك لأن القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلميذ عليه، حيث أشارت إلى ذلك نظريات العزو السببي لوينر (Weiner, 1986). والعجز المتعلم لسيلجمان (Seligman, 1998). وفاعلية الذات (الكفاءة الذاتية) لباندورا (Bandura, 1977). ويشير بريان (Bryan, 1986) إلى أن هذا الاعتقاد لدى ذوى صعوبات التعلم يقودهم للاعتقاد بأنهم غير قادرين على التغلب على الصعاب، مما يؤدى إلى نقص الجهد المبذول يأساً من دوره في النجاح، بينما يشير آخرون إلي أن ذوى صعوبات التعلم يعزون فشلهم لعوامل خارجية.

وهنا أشارت عديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر ميلاً لعزو فشلهم إلي أسباب خارجة عن إرادتهم لذلك، فهم يشعرون بأن الفشل لا يمكن أن يتغير. فالفشل المدرك يجعل التلميذ يميل إلي عزو فشله إلي القدرة ونجاحه إلي الحظ والعكس فإن التلميذ الذى يدرك الفشل بشكل أقل يميل إلي عزو أدائه إلي الجهد. وفى هذا السياق يعتقد ذوى صعوبات التعلم بأن الفشل لا يمكن تجنبه، وينمو هذا الاعتقاد كلما تكررت خبرات الفشل علي الرغم من بذل الجهد، مما يؤدى إلي تقلصه وتجنب المواقف التنافسية الأكاديمية ويضعف الشعور بالمسئولية والميل إلى عزو الفشل إلي نقص القدرة أكثر من نقص الجهد، والاستسلام السريع عند مواجهة أى صعوبة أو مشكلة أكاديمية، ومن ثم فهم أكثر ميلاً للانسحاب من مواقف التنافس التحصيلى (فى الفرحاتى السيد، 2002).

ويذكر لوشو وآخرون (Lucow, et al, 1985) أن ذوى صعوبات التعلم يكتسبون عادة عدم المحاولة والمثابرة وتبديد الوقت نتيجة خبرات الفشل المتكرر؛ وذلك بسبب تفسيراتهم السببية حيث يعتقدون أنهم أقل قدرة من غيرهم، مما يؤثر بالسلب علي بذلهم الجهد، وخاصة عندما يواجهون مهام صعبة، مما يعرضهم للفشل مرة أخرى، ونتيجة لهذه الدائرة المفرغة من الفشل المتكرر يقل مستوى أدائهم (Durant, 1993).

ويمكن تفسير العزو السلبي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأن الفشل المتكرر لديهم، يجعلهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون التحكم فى نتائج الإنجاز، وأن جهدهم ليس له جدوى، وهذا الاعتقاد يقلل من مثابرتهم فى العمل المدرسي، وبالتالي يعوق النجاح والتقدم الأكاديمي، وعندما تواجههم مشكلة يفضلون الانسحاب من الموقف، وعدم مواجهة المشكلة، ولذا تصبح اتجاهاتهم نحو التعلم سلبية، ويحاولون تجنب المواقف، التي قد تؤدى بهم إلى الفشل وإلقاء اللوم على غيرهم فى الفشل الذى يحدث لهم (الفرحاتى السيد، 2002)، لذلك يمرون بخبرات فشل متكررة تجعلهم يعتقدون أنهم لا يمتلكون القدرة على النجاح، وأن جهدهم بلا جدوى، وهذه الاعتقادات تجعلهم يخفضون جهدهم الإنجازى، وبصفة خاصة مع المهام الصعبة كذلك فى المقابل يزداد احتمال تكرار فشلهم، لذلك نجدهم يدخلون فى دائرة مغلقة من المعتقدات السلبية، والتي تتفاعل مع الفشل الأكاديمي، مما يهيئهم إلى البدء فى الشك حول إمكانات وقدرات تعلمهم ويدركون نجاحهم الأكاديمي كدالة لعوامل غير قابلة للتحكم، وتؤدى هذه الاعتقادات إلى الإحباط والانسحاب عند مواجهة أولى صعوبات التعلم، وتوقع الفشل في المستقبل والذي

يعزز بعض المعتقدات السلبية ،وفى النهاية يعزون نجاحهم إلى أسباب خارجية (مثل سهولة المهمة، أو الحظ أو مساعدة المعلم) ويعزون فشلهم إلى النقص فى القدرة كعزو ثابت وداخلي وشامل، والذي يؤثر سلباً على فعالية الذات والدافعية والإنجاز (Nolen - Hoeksema, 2005).

ومن المتغيرات المرتبطة بكسر هذه الحلقة مساعدة هؤلاء التلاميذ للتغلب على ما يسمى بعزو التغذية المرتدة Attribution Feedback والذي يؤدى إلى تغيير معتقدات الإنجاز غير السوية، فالمعلمون يحتاجون في هذه الحالة أن يعطوا هؤلاء التلاميذ مهاماً يستطيعون إنجازها، وتغذية مرتدة تنمى تقدمهم نحو أهداف التعلم (Schunk, 1996) وإمداد التلاميذ باستراتيجيات تسهل الأداء الأكاديمي لدى الذين يقللون من قيمة الجهد ومن قيمة السمات الإيجابية الذاتية، وهنا تتأثر قدرة التلاميذ على الإنجاز المدرسي بعوامل منها: قدرتهم على إثارة دافع الإنجاز، وفكرتهم عن نفسهم (إيجابية أم سلبية)، فمن اعتقد أنه تلميذ ناجح ومتعلم متحمس كان احتمال تحقيق اعتقاداته عن قدراته وعن نفسه أقوى وأقرب إلى التحقيق حيث تقوى ثقته بنفسه، مما يحفزه على الجد والمثابرة ويكون على يقين من الفوز والنجاح والوصول إلى مستوى عال من الإنجاز والتحصيل، ويقل عنده الخوف من الفشل، وعلى العكس من ذلك إذا لاقت جهود التلميذ أو الطفل الفشل أركن إلى السلبية ونوى تفضيل عدم بذل الجهد، وعمل على تعطيل قدراته (الفرحاتى السيد، 2005)

ويرى باندورا (Bandura, 1998) إن اعتقادات الفاعلية Efficacy Beliefs لها تأثير مباشر على أسلوب العزو، فالأفراد الذين يملكون إحساساً مرتفعاً بالفاعلية يميلون إلى عزو فشلهم إلى نقص الجهد أو إلى ظروف غير مناسبة، بينما الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم غير فعالين Inefficacious يرون أن السبب فى فشلهم نقص القدرة، ومن هنا فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم تزداد دافعيتهم للإنجاز وترتفع اعتقادات الفاعلية لديهم إذا تلقوا تغذية مرتدة حول عزوهم السببي لأدائهم الفعلي، حيث يتم إخبارهم بأن لديهم القدرة على العمل وأنه يمكنهم العمل بجد.

فالطفل صاحب صعوبة التعلم قد ينتابه الشك فى نفسه، حينما يجد أن جهوده تنتهي إلى الإخفاق والفشل التعليمي بما يصبح فريسة للشكوك ويتسلط عليه شعور بالتقصير، وبالتدريج يزداد لديه الانتقاص من ذاته (فقد قال صبى فى العاشرة ويبلغ معدل ذكائه (140) لمعلمته يومًا (أنى ناقص ومختل، فأنا غبى غبي غبي) إن هذا تدمير للذات ولا يكون إدراك الذات إلا بالطريقة التي يعتبر بها كل فرد

ذاته من حيث شعوره بكفايته وقيمتـه وقدرتـه الأساسـية عـلى مواجهـة تحـديات الحياة (لطفي الأسدى، 1987)

فالصعوبة التي يعانى منها التلميذ تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقاته نتيجة لتمركز تفكيره حولهـا، فيـنخفض أداؤه المـدرسي ويترتـب عـلى ذلـك تحـول الآخـرين عنـه وخاصة مدرسوه فيتقلص لديه الدافع للإنجاز ويزداد شعوره بالعجز وعدم الكفاية ويتعرض لمواقف الإحباط نتيجة لتكرار خبرات الفشل التـي يواجههـا، فتنمـو لديـه سمات العجز، كالتخلي عن محاولات تحقيـق الإنجـاز، وتكـوين صـورة سـالبة عـن الذات، وسلوك الانسحاب، وانخفاض واضح في مسـتوى الأداء المـدرسي، واضـطراب علاقاتهم بمدرسيهم، وأسرتهم، وفشـلهم فى إجـراء أى تفاعـل اجتماعـي وشـعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي، وقد يتجه البعض من هؤلاء التلاميذ إلى الوحدة الاجتماعية.

ويذهب شـابمان (Chapman, 1998) إلى اسـتنتاج مــؤداه أن الأطفــال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض دافعيتهم للإنجاز ذاهبا فى بنائه لهذا الاستنتاج على ما بناه من دائرة شبه مغلقة من الأسباب والنتائج المتعاقبة، فرسـوب الأطفـال ذوى صعوبات التعلم يؤدى إلى إحساس هؤلاء الأطفال بانخفاض قيمة الذات Self worth - والذي يؤدى بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم، وإحساسهم بعـدم الثقة بـالنفس وانخفـاض توقـع النجـاح، وهـذا يـؤدى إلى تشـككهم واسـتخفافهم بقدراتهم وجهودهم، مما يهيئهم لتعلم العجز (الفرحاتى السيد، 2002).

وذهب سيد عثمان (1979) إلى أن جوهر أى صعوبة من صعوبات التعلم قـد يرجع إلى تعطل الدافعية لدى هؤلاء الأطفـال، ومـن ثـم لا يـؤدى دوره فى عمليـة التعلم، حيث لا يقبل فكرة مسئوليته الكاملة عن فشـله في أداء المهـام التعليميـة، ولا يعتبر نفسه مسئولاً مسؤولية كاملة عن النجاح. على سبيل المثال يتميز الأطفال والتلاميذ ضعيفى القراءة بمفهوم ذات منخفض حول القـدرة عـلى القـراءة، والتـى تنعكس فى خفض التوقعات المبدئية للنجاح فى مهام القراءة، فضلاً عن أن الأطفـال ضعيفى القراءة أكثر احتمالاً لعزو فشلهم إلى عوامل ثابتة مثل القدرة، وتوثق هذه النتائج نظريـة وينر (weiner, 1994) والتى تتنبـأ بالعلاقـة بـين التوقعـات وعــزو الفشل للقدرة، علاوة على أن هذه النتائج تعطى دعماً لعلاقة تقدير الذات بتغيـير التوقعات، فضعيف القراءة يفشل، ويتوقع فشله ويصف فشله فى ضوء عوامـل ثابتـة مثل نقص القدرة، ومن ثم تقـل توقعـات نجاحـه فى المسـتقبل. وفى النهايـة يـنخفض مفهـوم الـذات حـول المهـارات التـى يمتلكهـا التلميـذ ومـدى قدرتـه عـلى التـأثير فى

الأمور. وبالعكس فإن متوسطى ومرتفعى القراءة يميلون إلى وصف فشلهم إلى عوامل غير ثابتة مثل الجهد، ومن ثم يتوقعون نجاحهم فى المستقبل. وبهذه الطريقة يزداد تقدير الذات حول قدرتهم القرائية ومدى إسهامها الكبير فى القدرة على القراءة.

ويرى أرنولد (Arnold, 1997) أن ذوى صعوبات التعلم يتعلمون العجز بسبب التعرض المستمر للفشل الأكاديمي الذي يسهم بشكل كبير فى الانسحاب وعدم الرغبة فى الدخول فى مهام جديدة، وظهور سلوك غير تكيفي فى المواقف الجديدة، ويتوقعون أنهم غير قادرين على النجاح الأكاديمي، وفى الوقت ذاته يعتقدون أن جهودهم عديمة الجدوى Useless، ويضيف الباحث أن أسباب العجز المتعلم الأكاديمي قد تأتى من اعتقاد المعلمين بالقدرة الثابتة لدى تلاميذهم، ومن ثم يتعاملون معهم على هذا الأساس، والفشل المبكر فى تعيين هوية Identification ذوى صعوبات التعلم، والمغالاة فى استخدام المعززات الخارجية، ونقص تعزيز جهود التلاميذ على إنجازهم حتى ولو كان تافهاً. ويؤكد توليفسون (Tollofson,1982) أن العجز يحدث لدى ذوى صعوبات التعلم بسبب اعتقادهم أن الصعوبة تكمن داخل ذواتهم وعجزهم شخصياً personal helplessness، وتنتابهم حالات وجدانية محبطة، ويعتبرون الفشل من نصيبهم. وانتهى توليفسون إلى ثلاثة استراتيجيات والدية فعالة لخفض الشعور بالعجز المتعلم:

1- مساعدتهم على وضع أهداف واقعية.
2- مساعدتهم على وضع أو تطوير خطة قائمة لإنجاز هذه الأهداف.
3- تعليمهم التفسيرات السببية التفاؤلية للنجاح والفشل (الفرحاتى السيد، 2002).

وفى هذا السياق أجرى وينجراد ونيكيوتى (Winograd &Niquette,1988) دراسة عن تشخيص العجز المتعلم لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة، وتم تشخيص صعوبات القراءة طبقا لنقص فهم النص، وعدم القدرة على ربط الأفكار، والعزو السببي للنجاح الفشل فى القراءة، وعدم القدرة على فهم المعاني داخل سياقها. وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل السابقة قد تكون من نتائج الشعور بالعجز.

وأجرى تومينى (Tominey, 1995) دراسة عن أساليب عزو العجز كمنبئ قوى بالنجاح الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية. وباستخدام مقياس مواجهة الفشل الأكاديمي، وأساليب عزو العجز المتعلم الأكاديمي، حيث اختار عينة أخرى تماثل العينة التي أخذت درجات مرتفعة على المقياسين معاً،

بالإضافة إلى عمل جلسات إرشادية قائمة على نموذج العجز المتعلم لسيلجمان ونموذج مواجهة الفشل للازاروس أظهرت نتائج الدراسة مايلى:

1- تعد أساليب مواجهة العجز المتعلم - والتي توحي للتلميذ بقدرته على التحكم فى الأحداث - منبئ قوى بنجاحه الأكاديمي والتغلب على صعوبات التعلم

2- تعد أساليب عزو العجز المتعلم - والتي توحي للتلميذ بأن الصعوبات كامنة داخل ذاته - منبئ قوى لإدراك العجز حيث يدرك أن محاولاته غير مجدية، حتى إذا حاول لا يستطيع تصديق أن هناك علاقة بين ما يقوم به من محاولات وما يحصل به على نتائج.

3- أن ذوى أساليب عزو العجز المتعلم يتميزون بأساليب مواجهة سلبية مثل الإنكار والاستسلام والبكاء والإحجام المعرفي والسلوكي عند التصدي للمهمة التعليمية، ومن هنا فإن أسلوب الإرشاد الذي قدمه تومينى أدى إلى تغيير أساليب عزو العجز المتعلم إلى أساليب عزو تكسبهم القدرة على التحكم، وكذلك تغيير أساليب مواجهتهم للمشكلات من أساليب استسلامية إحجامية إلى أساليب نشطة إقدامية، وأنهم يمتلكون هذه الأساليب. وبالتالي تعديل أسباب فشلهم الأكاديمي والتغلب على صعوبات التعلم تدريجياً.

وتناول داى (Day, 1999) أثر العزو السببي على التوافق والنجاح الأكاديميين والعلاقة بين العزو السببي والقلق وتقدير الذات على طلبة الجامعة ذو صعوبات لتعلم، توصل الباحث إلى وجود تأثير دال للعزو السببي على التوافق والنجاح الأكاديميين، ووجود علاقة بين العزو السببي القلق وتقدير الذات.

ويفسر فتحي الزيات (1998) العجز المتعلم لدى هؤلاء التلاميذ في ضوء مستواهم الأكاديمي المنخفض الذي يقود إلى الإحساس بافتقارهم إلى القدرات التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم، أو ممارسة الأنشطة الأكاديمية ذاتياً. وأن أحد مظاهر العجز المتعلم هو فرط الاعتماد والسلوك الانسحابى - واستجابة هؤلاء الأطفال إلى ضغوط أقرانهم ومسايرة توجهاتهم وأدائهم وقدم فتحى الزيات (1998) حالتين تعتريهما مظاهر العجز:

الأولى: يعتريها سلوك الانسحاب فهي :

1- دائماً تمارس عملها ولعبها وتأكل وحدها.

2- تجلس دائماً فى مقعدها هادئة تماماً، تجنح إلى تفضيل الصمت على المناقشة.

3- دائمة الهروب أو الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلى أو المناقشة.

4- نادراً ما تبدأ المحادثة أو المناقشة، كما تميل إلى تجنب الالتحاق أو الانضمام إلى أية مجموعة من قريناتها.
5- دائماً تكون تعليقاتها انسحابية أو لا تعليق على الإطلاق، كما أنها غير إيجابية فى تناول المواقف.
6- تقنع بأي إنجاز تحققه، وتفتقر إلى روح التنافس والدافع لاستمرار البقاء وسط مجموعات من زميلاتها.
7- أقل إقبالاً على الحفلات أو البرامج أو الأنشطة التي تقيمها المدرسة خلال المناسبات المختلفة وتفضل ممارسة الأنشطة ذات الطبيعة الانفرادية.

الثانية: يعتريها فرط الاعتمادية فهي:

1- دائمة الاعتماد على والدتها، فهي تقدم لها كل المساعدات الممكنة الملائمة وغير الملائمة
2- دائماً تلجأ إلى مدرسيها وإلى زملاءها مرددة ساعدوني.
3- دائمة الاستخدام لعبارة " صعب علىّ "، حتى قبل أن تعرف مدى طبيعة التكليفات أو الواجبات التي تكلف بها.
4- تفضل ممارسة الأنشطة التي تجد خلالها نوع من التعزيز الفوري، والتي يتم من خلالها تصحيح أعمالها أو معرفة نتائجها والتي تتم من خلال برامج الحاسب دون تواجد مباشر لأي من مدرسيها أو أبويها أو أقرانها.
5- ومن المرجح أن ترافق هذه المشكلة بعض المظاهر والأعراض السلوكية والانفعالية كالاتكالية والانسحاب والنشاط الزائد، وسرعة الغضب، والفكرة الدونية عن الذات، وتدني الثقة بالنفس، وقد تؤدى إلى تدعيم الاعتقاد بأن الفشل لا يمكن تجنبه، وأنه غير قابل للتنبؤ Unpredictable، وغير قابل للتحكم Uncontrollable. وبالطبع فإن تدعيم هذا الاعتقاد من خلال تكرار الفشل - على الرغم من بذل الجهد - يؤدى إلى تناقص الجهد وتصبح الاتجاهات الذاتية نحو الأداء العقلي والكفاءة سلبية، وينخفض على أثر ذلك تقدير الذات، هنا يتساءل الفرد ما فائدة العمل، وما جدوى الجهد؟ إنني لن أحقق أى شئ، ومن ثم لن أقوم بأي جهد، ويتعمق لديه هذا الاعتقاد عندما يتكرر تجنب الفشل بالابتعاد عن متطلبات الدراسة والتزاماتها. وتدريجياً يؤدى ذلك إلى تداعيات مؤلفة من العجز والفشل فى اشتقاق استراتيجيات تعويضية، والميل إلى تجنب المواقف التنافسية أيا كانت صورها أكاديمية أو اجتماعية (فتحي الزيات، 1998؛ الفرحاتى السيد، 2005).

ويشير توماس (1979) إلى أن سمات ذوى العجز المتعلم تنطبق على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، من هذه الخصائص :

1- انخفاض ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته.
2- ضعف الشعور بالمسؤولية الشخصية تجاه الفشل.
3- الميل إلى عزو الفشل لنقص القدرة أكثر من نقص الجهد.
4- تكوين توقعات مسبقة منخفضة للنجاح ومرتفعة للفشل.
5- الاستسلام السريع عند مواجهة أي صعوبة أو مشكلة.
6- انخفاض عتبة الإحباط.
7- الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلى أو المهارى.

وتفترض سوانسون (Swanson, 1987) أن ذوى صعوبات التعلم غير مؤهلين فعلياً للمبادرة فى استدعاء الأساليب المناسبة لحل المشكلات، أو استخدام استراتيجية غير مناسبة عند مواجهة المهام الصعبة نسبياً ،أو الانتقال من استراتيجية لأخرى،أو تجهيز المعلومات باستراتيجية ما. بكلمات أخرى إن الأطفال الذين يعانون من صعوبة فى التعلم تتمثل مشكلتهم في أنهم لم يتعلموا كيف يتعلمون، فهم يعانون من مشكلات فى الأداء وليس في القدرة، وتتمثل استجاباتهم في السلبية ونقص التفاعل مع بيئة التعلم ونقص استراتيجيات حل المشكلات، أو اختيار استراتيجيات غير ملائمة، ويفشلون في استخدام سلوكيات إظهار الذات مما يبدون غير قادرين على تحقيق كامل إمكاناتهم، ولذا يكون أداؤهم أقل من إمكانياتهم.

ويرى ريان وجيرنسك (Ryan, & Grinisk, 1986) أن ذوى صعوبات التعلم لا يهتمون بانتقاء وتنظيم مواد التعلم واستخدام استراتيجيات الفهم ولا يستمرون فى أداء المهمة، وإذا تم تدريبهم على ذلك فإنهم سينجحون. وقد وصف عديد من الباحثين ذوى صعوبات التعلم بأنهم خاملون في مواقف حل المشكلات، وأنهم أقل سلبية، وأقل تنظيما مقارنة بزملائهم العاديين، ويمكن أن يتحسن أداؤهم إذا ما تدربوا على استراتيجيات ملائمة لحل المشكلات أى أن فشل ذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات ربما يرجع إلى عجزهم في عملية إنتاج الحل وليس في الإمكانية، وأشارت نتائج تحليل البروتوكولات التي سجلت للأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى عدم قدرتهم على التنظيم، واتسمت محاولاتهم بالعشوائية وعدم القدرة على تحديد الهدف.

واستخدمت دويك (Dweck, 2000) مفهوم العجز المتعلم لتفسير دافعية الإنجاز لذوى مشكلات التعلم وقدمت نوعين من التلاميذ:

الأول : تلاميذ يندمجون فى الأنا Ego Involvement وهم التلاميذ الذين يكون هدفهم إكمال المهام وتجنب الأحكام السلبية حول قدراتهم، فهم يعتقدون أن الذكاء كمية ثابتة، ويتجنبون التحدي، ويعرضون مثابرة أقل عند مواجهة الصعوبات، وتختل إدراكاتهم حول إمكانياتهم، وهم فى الغالب يدركون القلق عندما يندمجون فى المهام. وفى هذه الحالة ينشغلون بالذات self-preoccupation أى يحاولون تجنب النظر إليهم على أنهم يفتقدون القدرة أو أنهم يتصفون بالغباء، أو أنهم مسلوبين الإرادة، وهؤلاء عادة يتحاشون القيام ببعض الأنشطة، ومن ثم فإن قيمة التعلم لا تعد هدفاً فى حد ذاتها، ولكنها فقط تعد وسيلة لتجنب إظهار الشعور بالعجز.

الثاني: تلاميذ يندمجون فى المهمة Task-Involvement: وهم التلاميذ الذين يتوجهون نحو التعلم، حيث يعرضون سلوكيات إنجاز ترتبط بالمهمة، ويدركون أن الذكاء يمكن تحسينه، وأن أهدافهم المدرسية يمكن تحقيقها من خلال ما يمتلكونه من قدرات، وما يبذلونه من جهد، فهم يدركون إمكاناتهم وقدراتهم إدراكا واقعياً ومرتفعاً، ويبحثون بشكل متكرر عن أكثر المهام إثارة للتحدي، ويثابرون عند مواجهة صعوبات تعليمية، وهم في هذه الحالة يركزون على متطلبات أداء المهمة كحل المشكلة ،وكتابة تقرير،ومن ثم فإن قيمة التعلم ترتبط بتحقيق هدف هام.

ويعكس الاندماج فى المهمة والاندماج فى الأنا معتقدات مختلفة حول القدرة والجهد، فالتلاميذ الذين يندمجون فى الأنا يدركون القدرة كمرادف للسعة Capacity فالقدرة كمية ثابتة نسبيا تُقيَمْ من خلال المقارنة بالآخرين Norms وأن دور الجهد محدود، حيث لا يستطيع الجهد تحسين الأداء في حالة تأهب محدود من خلال القدرة، حيث إن تحقيق النجاح مع بذل جهد مرتفع يتضمن قدرة مرتفعة فقط إذا تطلب من الآخرين جهداً مرتفعاً لنفس الأداء، أو إذا أدى الآخرون أداء جيداً مع نفس الجهد. كما أن التلاميذ الذين يندمجون فى المهمة يدركون القدرة كوسيلة فعالة وأساسية للتعلم ومن ثم فالجهد المرتفع ينمى القدرة، كما أن التلاميذ يشعرون بكفاءة عالية إذا بذلوا جهداً مرتفعاً من أجل تحقيق النجاح لأن التعلم يعد هدفاً فى حد ذاته، ويتضمن قدرة مرتفعة، ويزداد الشعور بالكفاءة عندما يكون أداء التلاميذ الحالي أساس تحسين الأداء في المستقبل (Dweck, 2000).

هذا وتختلف النظريات المفسرة لصعوبات التعلم في نظرتها للأسباب المؤدية لتلك الصعوبات، منها ما تعتمد علي درجة ما من درجات إصابة المخ التي تعتبر شرطاً معوقاً للتعلم ومن هذه النظريات النظرية النيورولوجية، وأخرى تقوم علي أن الصعوبات لا تبدو في علاقة مباشرة نيورولوجية إلا أنها تعتبر نتيجة لها.

ومن ثم فإن صعوبات التعلم ترجع إلي وجود درجة من درجات إصابة المخ التي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدى إلي ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة مما ينشأ عنها صعوبات في التعامل مع المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة، وتؤثر علي العمليات المعرفية. أما النظريات المتصلة بمهام التعلم فإنها تركز علي أن تلك المهام تسهم في صعوبات التعلم إذا كان ما يُدّرس والكيفية التي يدرس بها، لا يناسب التلميذ والكيفية التي يتعلم بها والأسلوب المعرفي الذي يفضله وتلك النظريات تفسر صعوبات التعلم في اتجاهين :

الأول : أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ويركز أصحاب هذا الاتجاه علي أن المهام المعرفية ينبغي أن تتلائم مع ما لدى التلميذ من استعداد للتمكن فيها، وليس مع عمره وما يتوقع منه.

الثاني: أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات سليمة إلا أن أساليبهم المعرفية غير ملائمة للموقف أو المهمة كما يرون أنهم يختلفون عن - وليسوا أقل - من أقرانهم العاديين في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدرب علي تذكرها، وأن هؤلاء التلاميذ يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة (أحمد عبد الله، 1988).

وتركز النظريات التي تعتمد علي تجهيز المعلومات علي كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها وتنظيمها. لذلك ترجع صعوبات التعلم إلي حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الإسترجاع أو تصنيف المعلومات.

أما المدخل المعرفي فقد أشار سوانسون (Swanson, 1987) إلي أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يستخدمون طرقاً لتجهيز المعلومات لا تسمح لهم باستنفاذ كفاءاتهم العقلية حيث يستخدمون استراتيجيات ضعيفة عن مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية، وبذلك لا يستطيعون تحقيق امكاناتهم المتوقعة.

وتؤكد (إسعاد البنا، 2005) أهمية المدخل النمائى في تفسير صعوبات التعلم، حيث إن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة لنقص النضج لكل من النمو المعرفي أو

مهارات التجهيز النوعية، أو يتفاعل عدم النضج مع المهمة التي تكون فوق مستوى نمو التلميذ مما يؤدى إلي ضعف المهارات الأساسية لعملية التعلم، ويركز النمائيون علي تحديد الأسباب النوعية التي تقف خلف صعوبات التعلم مع التركيز على السبب أكثر من العرض.

وفى هذا الشأن صنف كيرك وآخرون (Kirk, et al, 1983) صعوبات التعلم إلي صعوبات تعلم نمائية تشمل اضطرابات الانتباه والإدراك والذاكرة وتشمل اضطرابات اللغة وصعوبات التفكير كما يضم صعوبات تعلم أكاديمية والتي تشمل علي صعوبات القراءة والكتابة والتهجي والحساب وجمعيها يمكن ملاحظتها في مستوى عمر المدرسة. وهناك أهمية وضرورة لإتفاق مدخل تجهيز المعلومات مع المدخل المعرفي والمدخل النمائى في تفسير صعوبات التعلم والتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التفسير والتشخيص وذلك لصلاحية العلاج حيث يجب التركيز علي علاج السبب، يليه العرض، فقد أشارت معظم الدراسات (محمد عبد الستار، 2002) المرتبطة بهذا المجال إلي أن صعوبات التعلم النمائية تؤدى إلي صعوبات تعلم أكاديمية متمثلة في صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي والتعبير الكتابى والشفهي.

على سبيل المثال تعد السعة العقلية من المحددات الأساسية التي تحد من قدرة التلميذ علي حل المشكلة، فهي أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها أو تناولها في وقت واحد أثناء حل المشكلة ومن هنا فإن أى زيادة في كمية المعلومات المتطلبة لإنجاز المهمة أو حل المشكلة يؤدى إلي تحميل السعة العقلية فوق طاقتها، مما يؤدى إلي انخفاض الأداء (Niaz, 1989) أى أن الإخفاق في الأداء قد يرجع إلي زيادة المتطلبات المعرفية والتي تؤدى إلي تقليل حيز التفكير فيها وبالتالي انخفاض الطاقة العقلية (Siegel & Ryan, 1989) فإذا كانت المتطلبات المعرفية للمهمة أكبر من السعة العقلية للتلميذ فإنه لن يستطيع إنجازها ما لم يكن لديه إستراتيجية معينة للحل حتي يقلل الحِمْل (Load) علي سعة الذاكرة العاملة، وعندما تصبح المتطلبات المعرفية أقل من أو تساوي السعة العقلية فإن ذلك يعد ضرورياً ولكنه شرط غير كاف للنجاح في إنجاز المهمة.

وهنا ويشير جونسون (Johnstone, 1984) إلي أنه إذا كان إنجاز المهمة يتطلب من التلميذ إستدعاء وتذكر العديد من المتطلبات المعرفية من حقائق ومفاهيم

وقوانيين فإن حجم السعة العقلية للتلميذ يتحكم في ذلك وبالتالي تعتبر منبئاً قوياً لتحصيل التلميذ. حيث ترتبط السعة العقلية للفرد بقدرته علي تحليل الموقف أى قدرته علي تحليل المجال أو إعادة تنظيمه، ويؤكد ذلك ما يشير إليه جونسون (Johnstone, 1983) من أن السعة العقلية هى تلك المنطقة التي يتم فيها احتفاظ المعلومات وتجهيزها، كما يتم فيها التفاعل بين المعلومات التي تأتي عن طريق الإدراك والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة المدى ونتيجة هذا التفاعل إما أن تظهر علي شكل استجابة مثل الكتابة أو الكلام أو الرسم أو يعاد تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، ويُرجع سيجل وريان (Sigel & Ryan, 1989) انخفاض الأداء إلي أن زيادة المتطلبات المعرفية تؤدى إلي صغر حيز التفكير، وبالتالي انخفاض الطاقة العقلية .. فالسعة العقلية المحدودة تسهم في صعوبات الفهم لأن استيعاب المفاهيم العلمية يتطلب التنسيق بين عدد كبير من قطع المعلومات. وقد اتفقت معظم الدراسات (محمد السيد، ومحرز عبده، 1999) علي أهمية السعة العقلية كمتغير عقلي يحد من قدرته التلميذ علي التحصيل. فالتلاميذ ذوى مستويات السعة العقلية المرتفعة كانوا أكثر تفوقاً في التحصيل الدراسى من أقرانهم ذوى مستويات السعة العقلية المنخفضة، وتوصل نياز (Niaz, 1988) إلي أن أداء التلاميذ قد انخفض بعد زيادة المتطلبات المعرفية للمشكلة وأرجعت هذه النتيجة إلي أن أى تغيير في كم المعلومات التي يتم معالجتها يؤدى إلي إثقال السعة العقلية، وبالتالى انخفاض الأداء. كما أشارت الدراسات (عادل محمد، 1995) أن الحمل الزائد في المعلومات يمثل عبئاً علي السعة العقلية وبالتالي تقل كفاءتها في التجهيز مما يؤثر علي التحصيل أو أداء المهمة.وهذا يعني أن المهام ذات المستوى الرفيع من المتطلبات المعرفية تمثل تحدياً للأفراد ذوى السعة العقلية المحدودة ولا يمكن لهؤلاء التغلب عليها إلا إذا استطاعوا تجميع المعلومات التي يتم معالجتها في وحدات صغيرة ذات معني أو استخدموا إستراتيجية أخرى.

وتعد محدودية السعة العقلية لدى ذوى صعوبات التعلم إحدى الصعوبات النمائية التي بدورها تؤدى إلى صعوبات أكاديمية، وإذا كانت السعة العقلية للتلميذ تعد من المحددات الأساسية التي تحد من قدرة التلميذ على التعلم، وكذلك من قدرته على حل المشكلات (إسعاد البنا، 2005) فإنها بالتالي تحد من قدرته على التحصيل، مما ينتج عنه انخفاض فى الأداء، وهذا الانخفاض قد يرجع إلى زيادة المتطلبات المعرفية التي تؤدى إلى تقليل حيز التفكير فيها، وبالتالي انخفاض الطاقة العقلية على أساس أن السعة العقلية تمثل أقصى عدد من وحدات المعلومات

(المتميزة) التى يستطيع التلميذ التعامل معها، ومعالجتها في وقت واحد أثنـاء أداء المهمة، فالمهام الصعبة قد تسهم فى الانـدماج فى المهمـة وتجنـب الشـعور بـالعجز (الفرحاتى السيد، 2005) فالاندماج فى المهمة والأنا يتأثران بسـياق المدرسـة، حيـث يتولد الاندماج فى الأنا من خلال التعلم التنافسي competition والـذى يزيـد مـن تقويم قدرات وإمكانات الذات مقارنة بالآخرين، أما الاندماج فى المهمـة فينمـو فى ضوء ظروف التعلم الفردي والتعاوني، حيث يقيم التلاميذ أداءهم وتقدمهم مقارنة بذاتهم، وكيف يحققون أهـدافهم، ودعـما لـذلك أكـد امـيس Ames عـلى أهميـة القدرة كمحدد أساسي للنتائج فى سياقات التعلم والعمـل التنـافسي، وعـلى أهميـة دور الجهد المبذول فى المواقف غير التنافسية، وقد تؤدى التغذية المرتدة للمعلمـين إلى تعزيز الاندماج فى الأنا (مثل محمد أنهى عمله، كل فرد فى الفصل أنهى عملـه) وعند تقدير المعلم الدرس (هذا موضوع صعب تستطيعون فهمه من خلال العمل الجماعي الذى تقومون به) (skaalvik, 1997).

وهنا تؤكد دويك (Dweck, 2000) أننا نحتاج إلى برامج تربوية تحتـوى عـلى مفاهيم تجعل التلميذ يعتقـد فى قدرتـه عـلى الـتحكم، وأن يتصـف المعلـم نفسـه بذلك وأن تحتـوى بـرامج إعـداد المعلـم عـلى مفـاهيم تـدرب المعلـم عـلى كيفيـة معالجة صعوبات التعلم بالتغلب على العزو السببي المرضى الـذي ينتـاب التلميـذ بعد إدراكه لصعوبات التعلم، وانتهت دويك إلى أن هذه البرامــج لا تعـد للمعلـم ذاته، بل تعد للمرشد المدرسي وكل من له صلة بالعملية التعليمية.

وأعطى أرنولد (Arnold, 2000: 1-3) بعض الإرشـادات التـي تخفـض العجـز المتعلم لدى ذوى صعوبات التعلم منها :

1- تدريب التلاميذ على العزو السـببي السـوي الـذي يعظـم ويحفـظ مفهـومهم وتقديرهم لذاتهم
2- تـدريبهم عـلى وضـع أهـداف واقعيـة ووضـع أو تطـوير خطـة لإنجـاز هـذه الأهداف.
3- تدريبهم على قبول مسؤولية أفعالهم وأدائهم.
4- يجب أن يساعد التعليم التلاميذ فى أن يروا قيمة Value فى تعلم الموضوعات
5- يجب على المعلمين أن يشعروا التلاميذ بأنهم يمتلكون حق تقرير المصـير فـيما يتعلق بالأحداث داخل الفصل.
6- عمل واجبات مشوقة وذلك لزيادة قيمة الدافع الذى يأتى مـن العمـل نفسـه أثناء أدائه.
7- العمل على توافر فرص النجاح عند بناء المواقف التعليمية.

وتشير الدراسات العديدة إلى أن مواجهة العجز المتعلم لذوى صعوبات التعلم تتمثل في مشاركة المعلمين تلاميذهم المسؤولية عن النجاح والفشل، وتدريب التلاميذ على تعزيز بذلهم للجهد والتحكم في الأحداث التي تواجههم، وإتاحة الفرص لأداء أنشطة تمكن الطلاب من تغيير اتجاهاتهم، والاهتمام ببرامج الإرشاد المعرفي التي تغير وتعدل اتجاهاتهم المعرفية نحو مواقف التعلم، وتخفيض القلق عن طريق تخفيض الاستثارة الوجدانية Emotional Arousal وتعديل بيئة التعلم ونمو المهام المعرفية بحيث تناسب الطبيعة النفسية والمعرفية للمتعلم، والتركيز على تفسيرات الطالب المعرفية وإمداد الطالب بالتغذية الراجعة عن أدائه الصحيح وتصحيح مساراته، ووضع الطالب فى مواقف يستطيع التحكم فيها إلى أن يتكون لديه ما يسمى بالأمل المتعلم الأكاديمي (Dweck, 2000) كما أن تعزيز الأساليب التربوية الجيدة - وأهمها التدعيم - يساعد فى إعادة مفهوم القدرة على التحكم.

وأجرى شان (Chan, 1996) دراسة عن فاعلية التدريب على العزو لخفض العجز المتعلم وزيادة المثابرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات تعلم القراءة، ويركز التدريب على تعليم التلاميذ استراتيجيات جيدة، وإقناعهم أن العجز لا يرتبط بسمات شخصية ثابتة، وأن العجز يأتي من استخدام استراتيجيات غير مجدية فى فهم نصوص القراءة مثل عدم اهتمام التلاميذ بتنظيم الأفكار وربط أفكار النصوص، وتغيير معارفهم التي توحي لهم بعدم قدرتهم على التحكم فى فهم النصوص إلى معارف تتيح لهم التحكم، ويأتي الفهم المتدرج للنص من قدرة ذاتية تتحكم فى فهم النص وربط أفكاره، وتعديل إدراكهم الذاتي لفاعلية جهودهم واستراتيجياتهم فى التأثير فى الأمور. وقد أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم فى الوقاية من العجز، وتعديل الإدراك المعرفي المشوه حول عدم فاعلية جهودهم واستراتيجياتهم. وناقشت الدراسة نتائجها فى ضوء النماذج المفسرة للعجز المتعلم والوقاية منه.

القضية الخامسة: العجز المتعلم وتقدير الذات

تعتبر مدركات الفرد المتصلة بذاته وما يكتنفها من أحكام تقييمية واتجاهات تفاعلية موجهات أساسية لدوافعه وسلوكه وتكيفه الشخصي، بالإضافة إلى قيمة هذه المدركات من حيث أنها تشكل مفاهيماً تساعد على فهم السلوك الإنساني، والتعرف على محدداته، خاصة فى مجال الإنجاز ومواجهة العجز المتعلم، مما يجعل لها

قيمة تنبؤية وعلاجية، فضلاً عن كونها دالة للتحكم فى ضوء ثلاثة متغيرات هى: (احترام الذات والثقة بالذات وكفاءة الذات) بل إن كفاءة الذات والإنجازات المتكررة تعد أساس تقدير الفرد لذاته، وقد تعنى أيضاً ماذا نفكر،نشعر،نسلك بالإضافة إلى امتلاكنا القدرة في التأثير في أفعالنا وحياتنا، وأفعال وحياة الآخرين والبيئة من حولنا.

وفى هذا الشأن ينعكس تقدير الذات فى اتفاق الناس أو اختلافهم مع عبارات مثل " أنني أشعر أنني شخص ذو قيمة " أو" أنا راض عن نفسي بشكل عام " وبالتالي يمكن اعتبار تقدير الذات وسيط فعال بين أحداث الحياة الضاغطة والاكتئاب، فإذا كان تقدير الذات منخفضاً قبل بداية الاكتئاب، فالأقل احتمالا أن يتمكن الفرد من التغلب على الضغوط، فأي أزمة لا يكون لها دلالتها وأهميتها فى حدوث الاكتئاب، إلا إذا أدت إلى تغيير فى نظرة وتفكير الفرد بصدد العالم من حوله، وتقدير الذات كأحد عوامل التهيؤ للاكتئاب يقوم بدور محوري فى ذلك ، بل ويحد من قدرة الفرد على تكوين نظرة متفائلة بشأن التحكم فى أحداث الحياة، بحيث تمكنه من أن يكون مصدراً للقيمة والأهمية. ويمكن تحديد أهمية تقدير الذات على سلوك الأفراد فيما يلى:

1- أن الطلبة الذين يغشون فى الامتحانات، وجد أن تقدير الذات لديهم كان منخفضاً بالنسبة لإمكانياتهم الأكاديمية، بحيث تصوروا أنه لا سبيل للنجاح بدون الغش.

2- أن الأفراد الذين يتصورون أنهم لا يستطيعون التأثير على الآخرين، من السهل التأثير عليهم من جانب الآخرين.

3- الأطفال الذين لديهم صورة مهزوزة عن الذات، أكثر الأطفال استعداداً لمخالفة المعايير الاجتماعية.

4- الأطفال الذين لديهم صورة طيبة عن قدراتهم ومهاراتهم أكثر استعداداً لتقبل خبرة الفشل بسهولة، كما أن الطفل الواثق من نفسه أكثر ميلاً لأن يقول "أنا فشلت في كذا " وليس "أنا فاشل" حيث أن الأولى حكم على الموقف بينما الثانية حكم على الذات.

5- كلما زاد شعور الفرد بعدم الأمن النفسي، وعدم الثقة في النفس زاد تعلقه بالفرد الذى يحبه، فالفرد الأكثر أمناً أقل حاجة. بينما الشخص غير الآمن يتقبل أول فرد يبدى له اهتماماً.

6- أن الفرد الذى يتمتع بمفهوم إيجابي عن الذات عادة ما يكون أقل اعتماداً على الآخرين، وأقدر على اتخاذ القرار بنفسه لنفسه، فهو متمكن وواثق من نفسه، ولديه معلومات توجه سلوكه.

7- أن صاحب مفهوم الذات الإيجابي أقل معاناة للقلق، كما أن تعصباته الشخصية أقل سوء بالنسبة للأفكار الأخر أو الرأي الآخر فهو يتقبل آراء الآخرين بسهولة.

وهكذا نجد أن تقدير الذات يؤثر ليس فقط على إرادتنا للتصرف بطريقة معينة، ولكن على كيفية إدراكنا وتعاملنا مع الآخرين، لذلك فإن معرفة مفهومنا عن ذاتنا بطريقة سليمة ،فالشخص ذو النظرة الذاتية المستبصرة عادة ما يكون أقل تحيزاً، وأقل تطرفاً فى رؤية الأمور، فاتجاهات الفرد نحو نفسه تؤثر فى تحديد نوع اتجاهاته نحو الآخرين، فالأشخاص الذين يرون أنفسهم آمنون أميل لرؤية الآخرين على أنهم أصدقاء، بينما غير الآمنين يرون الآخرين غرباء وغير متعاطفين، والأشخاص التسلطيين أكثر ميلاً لرؤية الآخرين من منظور القوة، وهم أقل حساسية للجوانب الإنسانية فى سلوك الآخرين والذين يتقبلون أنفسهم أكثر ميلاً لرؤية الجوانب المرغوبة فى شخصيات الآخرين وعادة ما يكونون أقل نقد وأقل تحيزاً.

ومن ثم فإن تقدير الذات يعد عامل واقٍ من التأثير السلبي للتعرض للضغوط الحياتية غير المواتية، من خلال أن الأفراد عادة ما يقيمون أنفسهم وفقا لقدرتهم على التحكم فى الأحداث، ويتوقف تقديرهم لأنفسهم إيجاباً أم سلباً إلى حد كبير على المدى الذي يشعرون فيه أن لديهم هذه القدرة، فمرتفعوا تقدير الذات يؤكدون على قدرتهم ونقاط قوتهم وصفاتهم الإيجابية، ومنخفضوا تقدير الذات يؤكدون على عيوبهم ونقاط ضعفهم وصفاتهم السلبية (Bandura, 1989)، فإذا فكر الشخص مثلاً فى إمكاناته الدراسية الأكاديمية، وإذا رأى نفسه أكاديمياً على أنه شخص كفء وذكى، ولديه الاهتمام والرغبة، وقادر على متابعة الدراسة، ومستعداً لمحاولة النجاح، وسوف يسعده العمل من خلال متطلبات النجاح والتفوق، ولن يخشى أداء امتحان ما مثلاً، أما إذا كانت الفكرة بالسلب نحو المواقف السابقة، فلن يستمتع الفرد بذلك، ولن يجرؤ على محاولة السلوك.

إن حسن تقدير الفرد لذاته هو روح تلك الذات، وسر الصحة النفسية للفرد، وهو مُقَوَّمْ يعطى المعنى للحياة الإنسانية، وهو مفهوم مصدره التفاعل الإنساني ويحقق للفرد إنجازات ذاتية واجتماعية يحصل من ورائها على إثابة نفسية

واجتماعية، ومن ثم تتحقق ذاته ويتبلور مفهومه عـن نفسـه، ولـذلك نجـد علاقـة إيجابية بين إنجازات الفرد وصحته النفسية، وبالتالي فـإن التقـدير الإيجـابي للـذات والذي ينطوي على الإحساس بالقيمة الذاتية، والقدرة على التغلب على المشـكلات، والمواجهة الناجحة، تعد مصادر نفسية واقية في مواجهة ضغوط الحياة، واسـتعادة التكيف والاستمرار فى مواجهة الضغوط، وهكذا فـإن اسـتعادة الاعتقـاد فى الـذات وفاعليتها أساس الوقاية من تعلم العجز.

ويذكر جلاسر Glasser أن الحب والشعور بقيمة الذات هما المساران لتحقيق هوية الفرد المتميزة، ولذا فإن التلاميذ الـذين يملكـون رؤيـة إيجابيـة عـن ذواتهـم يتفاعلون مع الآخرين بشكل أفضـل مـن أولئـك الـذين يملكـون رؤيـة سـلبية عـن ذواتهم، حيث تظهر الفئة الأولى سلوكاً يدل على الثقة بالنفس، بينما يتميـز سـلوك الفئـة الثانيـة بـالقلق والخجـل والانطـواء عـلى الـنفس، وإدراك أنهـم يفتقـدون معطيات التحكم فى الأمور.

ويذكر كابلان (Kablan, 1995) أن تقدير الذات مهارة متعلمـة وديناميـة ولا تستقر عند بداية السنة الخامسة فحسب، بل تنمو وتتطور فى دائرة نشـطة طيلـة حياة الفرد، وتشمل هذه الدائرة على القلق المبـدئي عنـد حـل المشـكلات الصـعبة والمثابرة عند تحدى هذه المشكلات، وقبول الأخطاء وعـدم اعتبارهـا نهايـة العـالم، والإيمان بأن الفرد إن كان غير قادر على حل المشكلة فى الأمس، قد يكون قادراً على حلها اليوم، وتطوير مبادئ هامة لدى الفرد منها اعتقاده في التحكم إذا أراد ذلـك، وإدراكه فى أنه يمتلك معطيـات التـأثير فى الأمـور، والمثـابرة والإنجـازات الحقيقيـة، والتي هي أساس وقاية التلميذ من العجز المتعلم.

ويؤكد كابلان Kablan على العلاقة التبادلية المتفاعلة بين الثقة بالذات ودلالة الإنجاز والتي من بينها نقص الشـعور بـالعجز، وتـرتبط وقايـة الفـرد مـن الشـعور بالعجز بتحسين وتطوير تقديره لذاتـه مـن خـلال تعليمـه كيفيـة تعظـيم كفاءتـه ومسـئوليته، واحترامـه لذاتـه، واتسـاع حيلتـه Resourcefulness، والقـدرة عـلى المواجهة، وتعليمه القدرة على اتخـاذ قـرارات جيـدة، وتـدعيم جهـوده عنـد حلـه الـواقعي للمشـكلات الشخصـية، وتشـكيل ثقتـه في ذاتـه عنـد التـأثير فى مجـالات اجتماعية وانجازية متنوعة.

كما أن العلاقة بين مفهوم الذات السالب والتحصيل الـدراسي تبـدأ منـذ وقـت مبكر فى حياة التلميذ، فهي تبدأ معه قبل دخول المدرسة ، وإذا ما قدر له أن يلتحق بالمدرسـة، ويبـدأ فى مواجهـة بعـض المسـئوليات البسـيطة والمناسـبة لعمـره بـدت

الأمور أمامه صعبة، وبدأت الشكوك تساوره في أنه لن يستطيع، وهنا تكون توقعات الفشل أكبر من توقعات النجاح لديه، وإذا ما قدر له أن يحاول ثم حدث أن فشل فعلاً فهنا تتأكد لديه الفكرة، ولذلك فإن الأطفال الذين يفشلون نتيجة عدم ثقة فى النفس فى الصف الأول يصبح تأخرهم مؤكداً في الصف الثالث مثلاً، نتيجة لتشكيل مدركات العجز الناتجة من خبرة الفشل المبدئية، وهكذا مع تقدم السنوات لاسيما إذا تكرر الفشل فى حياتهم.

وهنا يجب على المرشد أو المعلم أن يعظم من تقدير التلميذ لذاته، والذي بدوره يخفض الشعور بالعجز، من خلال السلوك الواقعي بالمدرسة، والتأكيد على وضع التلميذ فى مواقف تعليمية واجتماعية واقعية يسهل للتلميذ التعامل معها، ويؤكد كابلان على تعظيم سلوكيات البحث عن العون لدى التلميذ، وإذا تعثر التلميذ فى تعلمه نعطيه حرية التعبير عن غضبه، واستيائه من عدم قدرته على حل المشكلات بدلاً من كفه Fists وضربه وعقابه، وتعليمه تنويع استخدام طرق حل المشكلات، وأن ننمى لديه قيم التعزيز الذاتي، وعدم الإفراط في توجيه اللوم لذاته Self - Blame، وفى هذا الشأن فإن خفض العجز المتعلم يعد دالة فى زيادة تقدير الذات، فالمفحوصون الذين تلقوا تدريباً علاجياً لتحسين تقدير الذات نمت قدراتهم على التحكم، وانخفض شعورهم بالعجز.

وفى تقرير عن إرشاد المراهقين أوضح أنه كان من الممكن من خلال العلاج السلوكى والأنشطة الاجتماعية الموجهة رفع مستوى فكرة المراهقين عن أنفسهم ونمو قدرتهم على التحكم واستبصارهم بالأمور، وأن معظم أفراد العينة كانوا من المراهقين المشكلين الذين تتفاوت أعمارهم بين (14-23) سنة، وكانت مشكلاتهم تتعلق بالمدرسة، وبتدنى قدرتهم على جذب أصدقاء، وعمل تفاعلات سوية مع الزملاء، ومع آبائهم، نظراً لشعورهم بالعجز كانت نسبة عالية منهم يتعاطون مشروبات كحولية، وأن الدراسة التتبعية قد أوضحت تحسناً فى ثقتهم بأنفسهم، وعمل علاقات جديدة سواء فى البيت أو المدرسة، كما أن صورة المراهق فى نظر نفسه قد تغيرت فى الاتجاه الإيجابى. ويشير شاكر قنديل (1999) إلى أن جلسات التدريب على توكيد الذات قد ساعدت على تغيير سلوك الخجل والانسحاب لدى طلبة المدرسة الثانوية غير القادرين على التعامل مع زملائهم ومعلميهم، وقد تدربوا على كيفية التحدث مع الأخرين وكيف يثنون على حديثهم، وكيف يتناقشون ويختلفون مع الأخرين، ثم تم تدريبهم على أساليب توجيه السؤال والإنصات للأراء، وكيف يعبرون عن مشاعرهم بحزم وجدية، وقد ساعد كل ذلك فى تغيير

علاقاتهم بالأخرين، وغيرت أراء الأخرين فيهم، وبالتالى غيرت السمة السائدة عنهم لدى الأخرين، وكل ذلك انعكس على فكرتهم الخاصة عن ذاتهم.

وقدم بينى (Beane, 1986) أربعة عوامل تمكن المرشد المدرسي أو المعلم من إذكاء تقدير الذات، الذى يؤدى بدوره إلى خفض العجز المتعلم:

1- التركيز على الجهد: أى أن إستراتيجية الجهد أنسب استراتيجية لتحسين وعى الفرد بذاته وثقته فى إمكانياته

2- مساعدة المعلمين أنفسهم على تطوير مهارات ترتبط بتحسين وتطوير تقدير الذات، مثل تشجيع المعلمين استقلالية التلاميذ واعتمادهم على ذاتهم.

3- استخدام خبرته كمرشد مدرسي في تطوير المنهج.

4- مساعدة التلاميذ على تطوير مهارات معرفية واجتماعية، وأن يدركوا أن أى إنجاز أكاديمي واجتماعي داخل المدرسة يرجع إلى سمات متغيرة يمكن للتلميذ التحكم فيها.

وعلى غرار ما سبق يقدم مونتجوميرى (Montgomery, 1989) بعض الإجراءات العملية التي يستطيع المعلم من خلالها تحسين فكرة التلميذ المتدنية عن نفسه في الفصل المدرسي أهمها:

- التحدي : بوضع التلميذ فى موقف تعليمي يتحداه، مع وجود فرصة كبيرة لنجاحه فيه.
- الحرية: بإعطاء التلميذ الحرية على اتخاذ قراراته بنفسه، ومساعدته فى ذلك أولاً.
- الاحترام : بعدم تقليل المعلم من شأن أى تلميذ فى الفصل، وأن يعامل كل منهم باحترام متبادل.
- دفء العلاقة : بحرص المعلم على تهيئة بيئة صحية للتعلم تقوم على المساعدة والتعاطف.
- التحكم : بأن يساعد المعلم التلميذ على معرفة أن هناك حدوداً لا يتعداها لما يمكن أن يعمله وهى حدود مناسبة وعادلة، ويجب أن يشعر بالأمن والأمان في ظل هذه المعرفة.
- النجاح : بأن يهيئ المعلم خبرات التعلم التي تمكنه من النجاح لا الفشل (محمد مرسى، 1998).

وفى هذا السياق فإن القدرة على التحكم لا تعتمد فقط على التفسير المعرفي للقدرة، أو أن الفرد لديه القدرة على التحكم، ولكن أيضاً على مفهوم الذات Self - Concept والتي تمثل ثقة الفرد فى قدراته وإمكاناته على التحكم، كما تسمى

بمعرفة الذات Self-knowledge وتمثل القدرات التعليمية للتلميذ وتفسيره المعرفي لها، وأحياناً تسمى بالمخططات الذاتية Self-Schemas، وفى ضوء التعامل مع الذات كمخطط Schema كتعبير عن بنية الذات، يعرف نيسر (Neisser, 1987) المخطط على أنه بنية داخلية للشخص المدرك (بكسر الراء) قابلة للتعديل بواسطة الخبرة، ويعمل المخطط أولا:على تحديد طبيعة المعلومات الملائمة وتنظيمها، أو التي سوف يتم التقاطها، وثانياً: كخطة أو مرشد لتوجيه النشاط ذا الصلة بالمخطط، وثالثاً: كمنفذ أيضا للخطة فهي أساس الانتقاء الذى يعمل فى تجهيز المعلومات.

والمخطط لا يكون نفسه مرتين أبدًا، بل تتغير وتتعدل المخططات باستمرار عند استخدامها كأساس للأحكام والقرارات، والاستنتاجات والتنبؤات، وغالبا ما تتضمن مخططات الذات، تمثيلات معرفية مشتقة من أحداث ومواقف اشتركنا فيها، وكذلك تمثيلات أكثر عمومية مشتقة من التصنيف والتقييم المتكرر لسلوكنا بواسطة أنفسنا والآخرين المحيطين بنا، كما توجد مخططات عامة شبيهة بالسمات مثل (أنا كريم، أنا مبدع) تأتى من التصنيفات المتشابهة المتكررة للذات عبر مواقف مختلفة.

ويعرف ماركوس (Markus,1977) المخطط الذاتي بأنه تعميمات معرفية Cognitive Generalization عن الذات ناتجة عن تراكمات الخبرات الماضية، وتعمل كمنظم وكموجه للانتباه، وهى جوهر التوقعات المستقبلية عن الذات ووضع الأهداف، ومن ثم السلوكيات النشطة تجاه تحقيق الأهداف. فالتلاميذ ذوى المخططات الذاتية الإيجابية تزداد توقعاتهم للنجاح في المستقبل ومثابرتهم على إنهاء المهمة، وفضلاً عن ذلك نجد أن الأفراد ذوى الصيغ الذاتية السلبية قد يفشلون في المثابرة على أداء المهمة، ولاسيما عندما تكون المهمة صعبة ويشعرون حيالها بالعجز وهم أكثر قابلية Vulnerable للتأثر بالمثيرات المؤلمة والتغذية المرتدة السلبية عن الذات عند أدائهم لمهمة ما يعجزون عن التحكم فيها، وعندما يعجز الفرد عن التحكم ويشعر بعدم جدوى جهده وكفاءته على تخطى الموقف نجده يختار صيغاً سلبية تضعف استمراره في النمو والتطور، وتقلل إعادة تقييم ذاته وقدراته على أداء المهمة تقييماً إيجابياً (الفرحاتى السيد، 2005) وقد تقي المخططات الذاتية التلاميذ من العجز والحفاظ على كفاءتهم وعدم استسلامهم للأحداث السلبية، لأن المخططات الذاتية تسهل ترميز Encoding وتقييم وحفظ Retrieval المعلومات الخاصة بالمجال أو المهمة. فالأفراد ذوو المخطط الذاتي

الإيجابي فى مهمة ما يستخدمون مخططاتهم الذاتية هذه فى أحكام سريعة وصادقة لكي يتكيفوا بمرونة مع مختلف أهداف معالجة المعلومات، ويسترجعون بدقة المعلومات الخاصة بالمهمة، ويستطيعون بسرعة أن يرفضوا التغذية الراجعة غير المتسقة مع مخططهم الذاتي، ويمتلكون حساسية مستمرة للمخطط المتعلق بالمهمة أو الموقف Schema relevant Stimuli، ويركزون انتباههم على المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع أو المهمة (Cross & Markus, 1994).

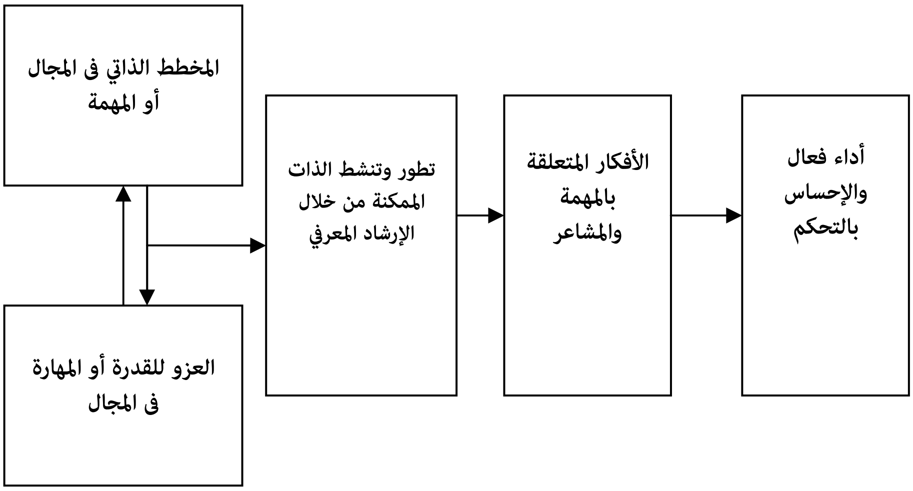
ويشير ليهى (Lehy, 1985) إلى دور المخططات في تحديد الأفراد للذات والأخر، فهي تحدد أنواع المعلومات التي سيعتبرها الفرد ذات صلة بذاته، وهذه المخططات هى النماذج الفطرية للفكر، والتي تحدد الطريقة التي يركز بها الفرد انتباهه على المعلومات، أو يتذكر بها الأحداث وتبعا لنموذج التجهيز المخططى (تجهيز المخطط) Schematic- Processing، فإن المعلومات المتسقة مع مخطط ما يتم تخزينها أو استرجاعها من الذاكرة، لذلك فإن الفرد قد يدرك أو يبنى المعلومات بطريقة زائفة لتتسق مع المخطط، ومع زيادة الوعي بأن الذات قد تكون موضوعًا لأفكار الآخرين، فإن الفرد يصبح أكثر وعيا بذاته.

ويوضح مارش (Marsh, 1991) أن القدرة على فهم المخطط الذاتي للتلاميذ يساعد المعلم على فهم العوامل المختلفة التي تحصن التلاميذ ضد الشعور بالعجز وتنمى لديهم القدرة على الإنجاز، وتكسبهم مبادئ الأمل والتحكم وصلابة الذات على تخطى الصعاب والعقبات.

والمخطط الذاتي للفرد في موضوع ما قد يمكنه من التنبؤ بسلوكه المستقبلي وسماها ماركوس ونيروس (Markus & Nurius, 1986) بالذات المحتملة Possible Selves أي الذات المستقبلية التي تشعر الفرد بالإنجاز والسيطرة على الموقف والشعور بالتحكم،وتنظيم سلوكياته بما يقي الفرد في المستقبل من الشعور بعدم جدوى جهده فى تخطى أية مهمة وتعمل الذوات المحتملة (صفات الذات فى وقت ما فى المستقبل) على مساعدة الناس على أن يبنوا أهدافهم، ويطوروا سلوكهم بحيث يمكنهم تحقيق هذه الأهداف.

وتشير الدراسات إلى أن الذات المحتملة عبارة عن العلاقة بين الحالة الحالية للفرد والنتائج المرغوبة، وأن أكثر الأنشطة حيوية للذات الممكنة هى إيجادها لدى الفرد استعدادا وتفسيراً عقلانياً للنجاح والفشل، وإدراك فاعلية جهد الفرد في إنجاز

أهدافه، وأن هذا الإنجاز تحت يديه ويستطيع التحكم فيه، ويوضح الشكل التالي علاقة الذات الممكنة بوقاية الفرد من العجز.



(Cross & Markus,1994)

هذا وقد عرف ماركوس Markus الذات المحتملة بأنها الجانب من معرفتنا للذات والذي يتعلق بالكيفية التي يفكر فيها الفرد فى المستقبل، فالذات الممكنة قد تكون الذات المثالية التي نتطلع إليها، وقد تكون الذات التي بمقدورنا أن نكون عليها، وقد تكون الذات التي نأمل فى تحقيقها، وقد تشمل الذات الناجحة، والذات المبدعة، والذات المثيرة للإعجاب، والذات المتسامحة والمتسامية، وهذه جميعاً ذوات ممكنة ومرغوب فيها، وهى جميعاً ذوات قادرة على التحكم، ولا تنطوي فى داخلها على معطيات العجز، وتفسر بواقعية الأحداث، وعلى الجانب الآخر توجد ذوات ممكنة أخرى غير مرغوب فيها مثل الذات الكئيبة أو الكحولية أو العاطلة عن العمل والذات عديمة الفائدة وهى الذات المستسلمة العاجزة والتي تكتسب العجز وأحيانا تكتسب اليأس ...

ومن ثم نجد أن لدى الفرد مخزوناً من الذوات المحتملة يمكن النظر إليها كمظهر معرفي لأهداف الفرد وطموحاته ودوافعه، وما يهدده، فعندما يأمل مثلاً أحد خريجو الجامعة في إيجاد عمل يمكنه من تحقيق النجاح،وبذلك تصبح الذات الممكنة هي النجاح أو الذات الناجحة، وقد يخشى خريجي كلية التجارة مثلاً البطالة أو الفشل فى إيجاد عمل مناسب، وبذلك تتشكل ذاته الممكنة أو المستقبلية والمتعلقة

بهذا المجال على أساس من احتمال الفشل أو الخوف من المستقبل المهني، وقد يعمم هذا الخوف على مجالات حياتية أخرى بسبب الاقتران الذي يقوم عادة بين المحاولات الحياتية المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك هناك الذات المؤقتة، والتي تشير إلى إدراك غير ثابت يحمله الفرد فترة وجيزة، ثم يتخلى عنه، وقد يكون مرغوبًا فيه، أو غير ذلك معتمداً على الموقف الذى يجد المرء نفسه فيه، ويتأثر هذا النوع من تقدير الذات بمزاج الشخص وحالته العاطفية وخبراته الذاتية، وهناك أيضا الذات الاجتماعية والتي تشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمداً في ذلك على أقوالهم وأفعالهم نحوه. فمفهوم الذات الاجتماعي يتطور نتيجة تفاعل الفرد مع المجتمع، فالفرد فى البداية يقدر قدراته وحاجاته، وقيمه وطموحاته في ضوء تقديرات الآخرين له إلى أن يصل إلى مرحلة من النمو يكون قادرا عندها على فهم وتفسيرات أقوال وأفعال الآخرين نحوه، يبدأ بعدها بتطوير تقدير ذاته الأساسي.

أما الذات المثالية Ideal-Self فهي عبارة عن الحالة التي يتمنى المرء أن يكون عليها سواء ما يتعلق منها بالجانب الجسمي أو النفسي أو كليهما معا، ومنها ما كان ممكن التحقيق ومنها ما كان غير ذلك معتمدًا على مدى سيطرة تقدير الذات الواقعي أو المدرك لدى الفرد. أما الذات المتوقعة Ought-Self، وهى ذات الشخص الذى نشعر أنه ينبغي علينا أن نكون مثله)، وتشمل موجهات الذات المثالية السمات التي تساعد على مجاراة طموحاتك، أما موجهات الذات المتوقعة فهي تلك السمات التي تساعدك على الوفاء بالتزاماتك.

ويذكر ماركوس أن هذه الذوات تتصف بالخصوصية والانفرادية وذلك انطلاقا من البنية المعرفية المتعلقة بالذات لدى الأفراد، ويضيف ماركوس إلى أهمية هذه الذوات ودرجة تطورها معرفياً وانفعالياً ودرجة ارتباطها بخطط الفرد المستقبلية واستراتيجياته السلوكية ،وبقدرته على التكيف مع الأمور والأحداث التي يمر بها ....

وتبرز أهميه الذاوت المحتملة من خلال وظيفتها كحوافز للسلوك باعتبارها ذوات تدفع الفرد نحو الإقدام أو الإحجام عن القيام بعمل معين، وهى بذلك تؤخر السلوك وتوجه مجراه فى المستقبل، كما أن لها وظيفة أخرى هى أنها تقدم سياقا أو وسطاً يمكن من خلاله تفسير وتقييم الذات الراهنة أو العاملة self - working، فصفات الذات وقدرتها وسلوكاتها لا يمكن تحقيقها وهى فى عزلة ،إذ أن تفسيرها

يستند إلى سياق من الإمكانيات المحيطة بالذات، وتتأثر الذوات المحتملة بعوامل منها السياق الاجتماعي، والطموحات والحالة العاطفية ومستوى دافعية الفرد وهذه عوامل قد تكون مسببة أو واقية من العجز المتعلم، وشعور الذات بأنها عديمة الفائدة أو القيمة، ومن ثم يأسها في كل المواقف التي تمر به.

تقدير الذات في ضوء نموذج العزو السببي

بطريقة مشابهة لمخطط الذات يعتبر نموذج العزو الذى يتبناه الفرد لتفسير الأحداث الأكاديمية ضمن العوامل السيكولوجية محتملة التأثير في صورة تقدير الذات والنجاح المدرسي، وهنا يشترط التعلم الناجح من الفرد إدراك التعزيزات والمنافع أو الاحباطات على أنها ترتبط سببيًا بنشاطه الخاص، وليس بعوامل خارجية لا يستطيع التحكم فيها (Meyer, 1987)، ومن هنا تفيد نظرية العجز المتعلم أن شعور الفرد بعدم القدرة على التحكم في عوامل بلوغ مستوى الإنجاز المرغوب يؤدى به إلى تقدير باخس ومتدن للذات، وتوقع ضعيف بإمكانية النجاح، وبالتالي أداء لا يفي بالمطلوب (مما يترتب عنه تقدير ضعيف للذات وهكذا.) وعندها قد يجد الفرد نفسه داخل حلقة تقترن فيها الأسباب بالنتائج في الاتجاه السالب، وقد يصعب عليه الخروج منها دون معالجة دقيقة لحالته تلك.

ولما كانت عملية عزو النجاح والفشل الأكاديمي مرتبطة على نحو وثيق بمفهوم الذات - وهو تكوين معرفي افتراضي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والقدرات الخاصة بالذات، ويعبر عن تصورات الفرد لخصائصه المختلفة - ومدى وعيه بذاته. قام عدد من الباحثين بإجراء عدد من الدراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات وعزو النجاح والفشل الأكاديمي، أسفرت هذه النتائج في مجملها - عن تضمينات تربوية هامة، فقد تبين أن الطلاب ذوى المستوى المرتفع أو المتدني من حيث مفهوم الذات ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب داخلية كالقدرة والجهد والمثابرة (Blumenfeld,1992) وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن بعض الطلاب يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية تأكيداً لذواتهم، وينسبون فشلهم لعوامل خارجية (مثل صعوبة المادة أو الامتحان) كميكانزم دفاعي يحافظون به على احترامهم لأنفسهم الأمر الذى قد يسفر عن حالات من سوء التكيف مع أنفسهم ومع العالم الخارجي المحيط بهم (Dweck, 2000)، وأشارت نتائج دراسات أخرى - في هذا الصدد - إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات ونزعات المتعلم في عزو نجاحه لقدراته الشخصية الخاصة، والممكن التحكم فيها (الفرحاتي السيد، 2004).

وفى نفس الاتجاه تفترض نظرية قيمة الذات (Self-Worth) أن عددا كبيرا من سلوكيات الفرد تهدف إلى المحافظة على إدراك إيجابي للذات، مما يؤدى في بعض الحالات إلى عزو الفشل عند حدوثه لعوامل خارجية ثابتة(كصعوبة المهمة) أو متغيرة (كالحظ أو الجهد غير الكافي) وما يترتب عن هذه الاتجاه في تفسير الأحداث المدرسية، أنه فى حالة الفشل المدرسي - رغم بذل الجهد - يزداد اعتقاد الفرد في ضعف قدرته على الإنجاز، وعندها يصبح تفادى بذل الجهد من بين الاستراتيجيات التي يلجأ إليها للوقاية من مخاطر فقد قيمة الذات، مما يفسر فى هذه الحالات نقص المثابرة فى العمل الذي يؤدى إلى ضعف مستوى الأداء بحيث تكون النتيجة مشابهة لتلك التي سبق ذكرها عند الحديث عن العجز المتعلم.

وفى هذا السياق طبق سوان وآخرون (Swann, et al, 1996) نظرية إثبات الذات Self-Verification على ذوى العجز المتعلم الاكتئابى حيث تبين أن لديهم نزعة للرفض البينشخصى (الرفض من الأشخاص الآخرين) لأن لديهم ميلاً أكبر وقوى للانجذاب للأشخاص الذين يقيمونهم تقييماً سلبياً أى يبحثون أكثر عن التغذية المرتدة السلبية Negative Feedback من الآخرين - وهم أكثر رفضاً من الآخرين مقارنة بالأشخاص الذين لا يشعرون بالعجز المتعلم، ويعتقدون في كفاءتهم على التحكم.

ويشير جوينز وآخرون (Joiner, et al, 1997) إلى أن الفرد الذي يميل إلى إدراك التغذية المرتدة السلبية من رفيقه أكثر قابلية للاكتئاب عندما يشعر بالعجز المتعلم وانخفاض مفهوم الذات، وهو أكثر يأساً كناتج للشعور الذي لا يطاق بالعجز.

وفى هذا السياق أشارت سوانن (Swann, et al, 1992) إلى ما يأتى:

1- عندما نعطى اختياراً بين التقييم الإيجابي والسلبي لفرد يشعر بالعجز نجده يتجه إلى التقييمات السلبية من الآخرين.
2- عندما يكون للتلاميذ ذوى الشعور بالعجز مفهوم ذات منخفض نجدهم يعترضون على التغذية المرتدة الإيجابية ويتقبلون التغذية المرتدة السلبية.
3- يرتبط البحث عن التغذية المرتدة السلبية بالدلالات المعرفية المشوهة مثل تقدير الذات المنخفض والعزو السببي للعجز.

وعلى نفس المنوال أجرى بوتلر وهويبل (Butler & Whipple, 1983) دراسة عن علاقة تقدير الذات بمعارف العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة أظهرت النتائج أن الطلاب ذوى التقدير المنخفض للذات هم الطلاب الذين تظهر لديهم

الأفكار التلقائية Automatic Thoughts السلبية عـن الـذات والعـالم والمسـتقبل، وهم أكثر قابلية لمعاناة الاكتئاب مقارنـة بـذوي التقـدير المرتفـع للـذات. وانتهـت الدراسة إلى أن أفضل ممارسة علاجية Therapeutic Practices تعظم من تقـدير الذات هى الممارسة التي تعتمد على تعديل المعـارف المشـوهة والأفكـار التلقائيـة السلبية عن الـذات والعـالم والمسـتقبل، وتعلـم الـتحكم مـن خـلال مفهـوم الأمـل المتعلم، وأن يتعلم الفرد أن هناك علاقة بين النتائج والأسباب.

تنمية تقدير الذات

لايوجد مجال للشك أن درجة توافق الفرد مع البيئة تعتمد بشكل أساسى على مفهوم الفرد لذاته، وكلنا يعرف أن الفرد يعيش فى وسط اجتماعى يؤثر فيه ويتأثر به، ومن ثم لابد من القـول بـأن فهـم الإنسـان لذاتـه لايتـأتى إلا مـن خـلال فهمـه للأخرين، ولايتم ذلك إلا من خلال فهمه لذاته. ولـكى ينمـو مفهـوم الـذات بشـكل سليم يجب أن نعزز ما يأتى:

1- مشاركة الأخرين عواطفهم

وهنا يمكن القـول بـأن عـلى الإنسـان أن يـرى ويسـمع ويشـعر مـع الأخـرين وأهمية هذه المشاركة تتضح فى أنها توازن بين النظرة الموضوعية للأخرين والنظـرة الشخصية للذات، وهنا يتخلص الفرد من واقعه وأفكاره الذاتية ليـتمكن مـن فهـم ذاته من خلال الآخرين، فيقول أريك فـروم "إكتشـفت أننـى كـل النـاس ومـن ثـم اكتشفت نفسى من خلال اكتشافى لكل الناس والعكس صحيح".

2- الأمانة والانفتاح على الآخرين

إن الأمانـة والانفتـاح عـلى الأخـرين ليسـا بـالأمر اليسـير عـلى غالبيـة النـاس وتتطلبان درجة عالية من الشجاعة، لكـن هـل هـما وحـدهما السـبيل إلى تكـوين أرضيات مشتركة وحقيقية للتواصل الاجتماعى؟ إن التعبـير عـن الشـعور الحقيقـى والاتجاهات هـى القنوات الرئيسة التى يمر من خلالها التفاعل الاجتماعى المجدى.

3- الإصغاء الجيد

لايعنى الاصغاء الجيـد انتظـار المتحـدث أن ينهـى كلامـه بـل هـو استكشـاف للكيفية التى يرى بها المتحدث هذا العالم فهى محاولة لفهم شعور الفرد، ومعرفـة الرسالة التى يريد أن يوصلها.

إن عدم القدرة على الإصغاء الجيد تعبير عن انشغال المسـتمع بذاتـه وأهميـة هذه الذات وعدم تركه فرصة للتفاعل الاجتماعى السليم.

القضية السادسة: العجز المتعلم والخوف من النجاح

بدأت "هورنر" Horner دراسة الخوف من النجاح Fear Of Success فى النصف الثاني من ستينيات القرن الماضي فى جامعة ميتشجان بأمريكا متأثرة بما طرحه ماكليلاند واتكنسون فى سلسلة من الدراسات والمقالات تتقصى المتغيرات النفسية والاجتماعية الكامنة وراء الخوف من النجاح، والخوف من النجاح هو توقع الفرد للنتائج السلبية المترتبة على النجاح مثل فقد الأصدقاء والشعور بالوحدة وزيادة المسؤولية، والخوف من حقد أو حسد الآخرين، مما يجعل الفرد يخاف من النجاح ويتجنبه. واستنتجت هورنر أن الإناث أعلى خوفا من النجاح، إذ ترى أن الإناث تملن إلى الخوف والقلق من النجاح بسبب توقعهن أن هذا النجاح غير مفروش بالورود، وسينجم عنه نتائج سلبية كالإحساس بالنبذ الاجتماعي، أو الشعور بفقدان الأنوثة، وقدراً من العدوانية.

فضلاً عن صراع الأنثى بين رغبتها فى النجاح وتحقيق الذات وبين خوفها من الآثار المترتبة على النجاح، مما يبين وصول نسبة الإناث الذين يخافون من النجاح إلى (62%) من الإناث الجامعيات، وحوالي (9%) فقط من الذكور الجامعيين، فإذا كان الرجل يخشى الفشل فإن المرأة لا تخشى الفشل فقط ولكنها تخشى النجاح أيضاً، فإذا فشلت ولم تحقق توقعات المجتمع أو مستويات الأداء المطلوبة، فإن المجتمع يلومها وتلوم ذاتها، وإذا نجحت في تحقيق المستويات المطلوبة فإن المجتمع يلومها وتلوم ذاتها أيضاً، كما ويزداد الخوف من النجاح لدى الإناث فى المواقف غير التقليدية (مثل التدريس في كلية الطب) مقارنة بالمواقف التقليدية (مثل التدريس فى المدرسة الابتدائية) (Dweck, 2000).

وأشارت هورنر إلى أن حالات الإنجاز التنافسية تدفع بالإناث إلى أن يكن مقيدات بروابط مزدوجة حيث إنهن لا يخفن الفشل فقط، بل يخفن النجاح أيضاَ، وهذه الفكرة تشير إلى أن الصورة الذهنية - الاجتماعية السائدة تنظر إلى الكفاءة والاستقلال والتنافس، والإنجاز العقلي على أنها صفات غير متسقة مع الأنوثة، لذلك تتوقع الإناث أن النجاح فى المواقف المتعلقة بالإنجاز سيكون له نتائج سلبية ، وهذا التوقع يثير خوف النجاح الذي يؤدى إلى كف الأداء، وبذلك فإنه خوف ثنائي القطب :الأول هو الاعتقاد السائد بأن إنجاز الإناث المرتفع يعد مهدداً لأنوثتها. والثاني هو النتائج السلبية المتوقعة للنجاح، وبذلك فإن دافع "الخوف من النجاح" يمكن أن نطلق عليه الخوف من نتائج النجاح، أو الخوف من تبعات أو أعباء النجاح، أو "الخوف المرتبط بالنجاح".

وفى هذا الشأن قد ينشأ دافع الخوف من النجاح من الصورة التقليدية للمجتمع عن الأنثى، والتي تقود إلى توقع فقدان الأنوثة بسبب النجاح، وهذا التوقع يدفعهن إلى الصراع حول الإنجاز، ويدفعهن ليكن قلقات حينما يحققن نجاحاً أو يكن قريبات من تحقيق هذا النجاح، كما أن الإناث فى مرحلة الدراسة يملن إلى التواكل ويفضلن النجاح فى المدرسة، ولكنهن فى بداية سن البلوغ، ومع ازدياد الوعي بالدور الأنثوي يصبحن أقل موافقة على نجاحهن الأكاديمي.

والجدير بالذكر أن هورنى ربطت الخوف من النجاح بعصاب النجاح، وأشارت إلى أن عصاب النجاح Success Neurosis، ينشأ من خلال الخبرات التي يركز فيها الوالدان على المنافسة والمكسب فقط .. فالأسرة التي ترغب أو تضع أهمية كبيرة على أن يكون إبنها أو إبنتها الأولى تجعل هذا الطفل يقع في صراع بين رغبته فى التفوق وإرضاء الوالدين وخوفه من النجاح الذي يؤدى إلى حقد أقرانه وغيرتهم منه، وفقدانه لمحبتهم، وأضافت هورنى أن الأشخاص الخائفين من النجاح أقل في الشعور بالقيمة والثقة، وأكثر إحباطا وعجزاً بشأن قدرتهم على الوفاء بالتوقعات التي وضعوها لأنفسهم.

وفى هذا السياق يمكن تعريف الخوف من النجاح، أو الدافع لتجنب النجاح على أنه ميل دافعي ثابت يظهر من خلال القلق، الذي يكف، أو يعطل سلوك الإنجاز، ويؤدى إلى بعض الآثار السالبة للنجاح في مواقف الإنجاز، كالرفض من الآخرين ونقص تقدير الذات، وعلى حد قول شاكر قنديل (1989) بأن هؤلاء التلاميذ فئة اهتزت ثقتهم بأنفسهم ويخشون النجاح، وفي نفس الوقت لا يتمنون الفشل بل ويكرهونه، وتفسيرهم لهذا التناقض أنهم يشعرون بأن النجاح يباعد بينهم وبين الآخرين، فهم إن تفوقوا على زملائهم، فسوف ينفصلون عنهم بحاجز النجاح، وسوف يضمر الآخرون في أنفسهم شيئاً نحوهم مثلما يفعل الناس إزاء السابقين فى مشوار الحياة ...

ويحدث الخوف من النجاح طبقا لنظرية العجز المتعلم عندما يدرك الفرد عدم القدرة على التحكم في الأحداث، أو عندما يعتقد الفرد أن سلوكه لن يؤثر فى النتائج المترتبة على هذا السلوك، ومن ثم يشعر بانخفاض تقدير الذات ونقص الشعور بالكفاءة والقدرة على التحكم، وفى النهاية يكون إدراك الفشل والعجز، ويمتد توقع الفشل من الماضي إلى المستقبل فيكون العجز، فلا أمل فى المستقبل ولا جدوى من المحاولة طالما أنها محكوم عليها بالفشل، وبالتالي لا يتوقع الفرد النجاح ويخاف

منـه، وإذا نجـح فإنـه يعـزو هـذا النجـاح إلى أسـباب خارجيـة كالصـدفة والحـظ ومساعدة الآخرين ..

وتشـير نظريـة العـزو السـببى Causal Attribution إلى وجـود علاقـة بـين أسلوب العزو والخوف من النجاح، فالأشخاص الأكثر خوفا من النجاح لا يعتقـدون فى إمكانية نجاحهم فى المستقبل لأنهم يعتقدون أن ما حققوه من نجـاح يعـود إلى أسباب خارجية متغيرة (الصدفة - الحظ - مساعدة الآخرين) وبالتالي فإن ما حدث بالصدفة أو الحظ لا يمكن أن يتكرر إلا بالصدفة أو الحظ، ومن ثم يشعرون بعـدم القيمة وعدم الكفاية ويتوقعون الفشل، ويتعاظم عزو هذا الفشل إلى أسباب ثابتة (مثل انخفاض القدرة) وهذا ما وثقـه يحيـى الرخـاوى (1979) فى أن الخـوف مـن النجاح ينشأ عندما يدرك الفرد أن نجاحه السابق قـد جـاء بالصـدفة، وأن مـا جـاء بالصدفة قد يـذهب بالصـدفة أو قـد لا يجـيء إلا بالصـدفة وبالتـالي يظهـر عـدم طمأنينة الفرد إلى فرحة لا يعرف حقيقة مصدرها أو كيفية تكرارها وبالتـالي يعلـن اكتئابـه ويطلـق عليـه اكتئـاب النجـاح Success Depression وهـو اكتئـاب غـير مناسـب للموقـف، ويظهـر فى أعقـاب تحقيـق الفـرد لهـدف طالمـا تمنـى تحقيقـه كحصوله على الدكتوراه مثلاً وفى نفس الوقت لا يسـتمتع بمـردودات هـذا الهـدف. وفى هذا السياق يحلل الرخاوى الخوف من النجاح فى علاقته بالعجز فى ضوء أنه:

1- يرتبط تحقيق الفرد لهدف معين بمواجهة مرحلة جديدة غامضة والوعي بهذه المرحلة قد يصاحبه مسؤوليات جديدة تحرم الناجح من بهجة التمتع بالهدف الأول.

2- قد يؤدى تحقيق هدف معين إلى حقد وحسد غيره مـن الآخـرين، مـما يـؤدى إلى شعور الفرد بالوحدة، وبالتالي فالمزيد مـن النجـاح هـو مزيـد مـن العجـز والاكتئاب.

3- قد يعنى نجاح الفرد من وجهة نظر الخائف من النجـاح أنانيتـه، وذلـك لأنـه ينفصل عن علاقاته فى سبيل التميز عن الآخـرين وبـذلك يقـع الفـرد في صراع، فهو يرغب فى النجاح ولكنه يرغب أيضاً فى استمرار علاقته بالآخرين.

وتضيف نظرية العجز المتعلم - اتفاقا مع الرخـاوى - أن الـتحكم المـدرك قـد يؤدى إلى أشكال مختلفة من العجز ولاسيما العجـز المـرتبط بـإدراك نقـص القـدرة والكفاءة Perceived Inability أي إدراك الشخص في نقص اسـتطاعته بالاسـتمتاع بالنتائج الإيجابية التي حققها (اكتئاب نجاح) فالأفراد الذين يشعرون بالقدرة عـلى

إنجاز الأهداف المرغوبة، وفى نفس الوقت لا يستطيعون التلذذ بهذه الإنجازات هم أكثر عرضة لتعلم العجز، وقد يخافون من نجاحهم، بل قد يتجنبون نجاحهم، ولا يسعدون به لوجود معارف مشوهة أنهم لن يستطيعوا، أو ليس لديهم القدرة على تنويع الاستمتاع بهذا النجاح، ومن ثم يتشكل لديهم الشعور بأن نجاحهم أتى بالصدفة، ولن يتكرر إلا بالصدفة، وبالتالي فإن أنسب علاج لهذه الفئة هو التركيز على تعليم الأفراد إستراتيجيات استمتاع مختلفة في ضوء النجاحات التي يحققونها (Bryant, 1989).

وفى نفس الاتجاه أظهرت دراسة جالمان ومايكل (Galman & Michael, 1983) أن ذوى العجز المتعلم أكثر خوفا من النجاح لأنهم يعتقدون أنهم نجحوا بسبب عوامل خارجية كالصدفة والقدر، ولذلك فإن هذا النجاح قد لا يتكرر، بينما ذوى القدرة على التحكم أقل خوفا من النجاح وأكثر إيجابية واقتحاماً للمواقف وأكثر اعتماداً على ذاتهم،ويرجعون النجاح والفشل لبذلهم للجهد، ومن ثم يدركون أنهم يمتلكون معطيات النجاح التى تؤهلهم إلى عدم الخوف من النجاح.

وأضافت دراسة بابو (Pappo, 1983) أن الخائفين من النجاح يتصفون بتقدير الذات السلبي، بمعنى أن الأشخاص الذين يقيمون ذواتهم تقييماً سلبياً أكثر خوفا من النجاح، ويرتبط الخوف من النجاح بقلق الامتحان وانخفاض الأداء الأكاديمي واعتقاد الفرد في التحكم الخارجي، وأن النجاح يأتي بالصدفة أو بالحظ أو تلعب فيه الظروف الخارجية الدور الأكبر.

وظهر ارتباط سلبي بين هوية الأنا والخوف من النجاح، وأن الخوف من النجاح لا يرتبط فقط بتشتت الهوية بل بمتغيرات وثيقة الصلة بالعجز المتعلم مثل عدم جدوى الجهد ،وتدنى أى صفات إيجابية يشعر بها الفرد، ونقص الكفاية على اختيار المستقبل المهني، ونقص التوكيدية فى مواقف الإنجاز والمواقف الاجتماعية (Dweck, 2000).

وفى هذا الشأن يذكر روتر أن الخوف من النجاح قد يكون مصدره الخوف من القدر Fear Of Fate، والذي يعنى إدراك الفرد أن النجاح قد يؤدى إلى حوادث حياتية سلبية. والقدر طبقاً (لروتر) هو الاتجاهات السلبية التي اكتسبها الفرد خلال خبراته السابقة مع قوى خارجية قوية كان لها الأثر في تحديد ما يلاقيه من تعزيز إيجابي أو سلبي أكثر مما لقدراته أو إمكاناته الذاتية، ويتمثل فى اعتقاد الفرد بأنه لا يمكن أن يؤثر في مسار الأحداث، إذ أن الأيمان بالقدر يشير إلى أن إدراك الحوادث الإيجابية والسلبية لا يرتبط بسلوك الشخص، حيث أنها تقع خارج سيطرته الشخصية.

وقد يكون مصدر الخوف من النجاح الخوف من الفشل، أو اكتساب الفرد عدم القدرة على الحفاظ على النجاح، وليس الخوف من النجاح ذاته، إذ أن تأثير الخوف من الفشل فى تحقيق هدف ما قد يكون كبيراً لدرجة قد تمنعه من السعي نحوه تجنبًا لاحتمالات الفشل، وربما يكون دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندما يخاف الفرد، ويشعر بأن النجاح يؤدى إلى نتائج سالبة.

وفى ضوء نظرية التنافر المعرفى Cognitive Dissonance Theory يعرف الخوف من النجاح على أنه حالة من القلق ناتجة عن الصراع بين دوافع الإنجاز والرغبة فى التطابق مع الآخرين أو التفوق عليهم، فالصراع يؤدى إلى تجنب النجاح من خلال إدراك الفرد للاختلاف بينه وبين الآخرين مما يولد ضيقاً ورغبة فى التطابق ومن أجل الرغبة فى البحث عن آخرين متشابهين للفرد لكى يقارن نفسه بهم تجنبا للانحراف الذى يوجد ضغطاً لكى يتماثل الفرد مع الآخرين، وبذلك فإن الفرد الذي يعمل بصورة أفضل من الآخرين وبدرجة جيدة فإنه سيكون أول شخص يتوقف عن العمل.

وفى هذا المضمار يمكن استخدم مفهوم الخوف من الفشل لشرح الخوف من النجاح، حيث إن الخوف الحقيقي من النجاح يتم تحويله في عقل الشخص الذي يخاف النجاح إلى خوف من الفشل، فالخوف الظاهري من النجاح قد يكون فى أعماق الخوف من الفشل، وأن محاولات الانتحار والمرض الفجائي بعد الترقية مثلاً هى أمثلة جيدة لإيضاح التداخل بين الخوف من النجاح والخوف من الفشل. فالتوقع المنخفض للإنجاز يؤدى إلى سلوك تجنب النجاح لاعتقادات معرفية لدى الفرد بشعوره بالعجز على تحقيق أهدافه فى المستقبل (فى على مهدى، سعد عزيز، 1998: 10) وتؤثر طريقة تفكير الفرد ونظام معتقداته وكيفية تفسيره للنجاح وتوقعه له فى إقدامه على النجاح أو خوفه منه، فالأكثر توقعاً للنجاح وإدراكاً له أكثر دافعية وإنجازاً وأقل خوفاً من النتائج المترتبة على النجاح.

القضية السابعة: العجز المتعلم وقلق الاختبار

يمكن استخدام مفهوم قلق الاختبار ليشير إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية نتيجة اعتقاده فى نقص قدرته على التحكم في موقف الاختبار، وبهذا المعنى قد يكون قلق الاختبار إيجابياً يبعث على الإطمئنان والإرتياح النفسي نتيجة لاعتقاد الفرد بقدرته على التحكم، وأن موضوع الاختبار داخل نطاق سيطرته، وقد يكون

قلق الاختبار سالباً يبعث على القلق والتوتر ومن ثـم ضـعف الأداء بسـبب شـعور الفرد بالعجز حيال موضوع الاختبار.

وتشير الدراسات إلى أن ذوى قلق الاختبار المرتفع هم من يحصلون على نتائج دراسية أسوأ ولا يشاركون فى البرامج والأنشطة الطلابية، وهم أكثر احتمالا في عـدم إنهاء البرامج الدراسية، وأكثر قابلية للقيام بسلوك مختل نتيجة ضـغوط الفشـل، أو الإيحاء بـالعجز Induced، والشـعور بعـدم كفـاءة الـذات، وهـم أكـثر مـيلا للـوم أنفسهم عن جميع النتائج السيئة التي تحدث لهم، وبهـذا المعنـى تتشـابه سـمات ذوى العجـز المـتعلم مـع سـمات ذوى قلـق الاختبـار المرتفـع (Fincham,1988; fincham et al, 1989).

وقـد يـأتي الإحسـاس بـالعجز المـتعلم مـن إيحـاء المجـرب Experimenter Induced بفشل المفحوص فى الهرب من المثيرات المؤلمة، أو بعدم قدرته عـلى حـل المشكلة أو أن موضوع الاختبـار خـارج نطـاق تحكمـه،وبالتالي تنتـاب الفـرد حالـة نفسية أو ظاهرة وجدانية تنشأ عن تخوفه مـن الفشـل أو الرسـوب فى الاختبـار،أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، فالإحساس بالعجز من موقف الاختبار يمكن أن ينبئ بقلـق الاختبـار، كـما أن التلاميـذ الـذين يحصلون على درجة عالية في قلق الاختبـار يتجهـون إلى تقيـيم المواقـف عـلى إنهـا مهددة للشخصية، وهم فى مواقف الاختبار غالبا ما يكونون متوترين وخائفين، وفى حالة إثارة انفعالية مما يحول دون تركيزهم أثناء الاختبـارات، وقـد يوجـد ويعنـق سلوكهم الاندفاعى، مما يجعلهم يخرجون مبكـراً مـن الامتحـان (الفرحـاتى السـيد، 2005).

ويضيف فينشام (Fincham,1988) أن قلق الاختبار يؤثر على الإنجاز الدراسي من خـلال متغـير وسـيط هـو إدراك العجـز لوجـود توقعـات مبدئيـة واعتقـادات مشوهة عن عدم امتلاك الفرد للكفاءة. وبالتالى تنتاب الفـرد انشـغالات قلـق بأنـه لن يستطيع المرور بمهمة الاختبار، وهذا يمثل أهمية قصـوى للتـدخلات العلاجيـة، لأنه في غياب التدخلات العلاجية والإرشادية والتي تعتمد على تعليم الفرد القـدرة على التحكم والإنجـاز، وأن مهمـة الاختبـار في حـدود قدراتـه ويسـتطيع السـيطرة عليها تزداد حدة قلق الاختبار، ومن ثم يسوء الأداء.

وأن الفروق الفردية فى قلق الاختبار يمكن تصنيفها إلى فئتين:

- طلبة ثابتون هم الطلبة الذين يبقون على هدوء نسـبى، ولا يتـأثرون بموقـف الاختبار.

- طلبة متغيرون هم الطلبة الذين يظهرون إزعاجاً ويصبحون متوترين ومشوشي الأفكار قبل الاختبار، وعند مقارنتهم أيضا بالطلبة الثابتين. فإن الامتحانات الأكاديمية تؤدى إلى انفعال شديد لدى التلاميذ ذوى قلق الاختبار المرتفع، وأن أسئلة الاختبار المقدمة لهم تؤدى إلى شعورهم بالعصبية والغضب السريع.

ويشير جابر عبد الحميد (1986) إلى أن كثيراً من الأفراد أقروا بأن قلقهم أثناء أدائهم الاختبار، يُضْعِفْ أدائهم لأنه يحول دون تركيزهم، ويعرقل تنظيمهم لأفكارهم، وقد يعطل تفكيرهم، وفى مقابل هذا يكون لقلق الامتحان تأثير ميسر للأداء في الاختبار، على ضوء أن القلق قد يثير الفرد ويحفزه على تهيئة نفسه للإعداد للاختبار، وقد يدفعه ضغط الاختبار إلى بذل الجهد.

ومن ثم فإن قلق الاختبار هو تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه فى النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية، ومن ثم يمكن تحديد عوامل قلق الاختبار فيما يلي:

1- الخوف والرهبة من الاختبار والضغط النفسي من الاختبار.
2- الخوف من الاختبارات الشفوية والمفاجئة.
3- الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
4- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار.

وهنا تؤكد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي Rational - Emotion Therapy على وجود ثلاثة أشياء رئيسة من القلق النفسي العائد إلى الاتجاهات المختلة وظيفيا، أو التحريفات المعرفية عند تفسير المواقف الاختبارية هى:

1- من المرعب والمخيف ألا أعمل ما يجب عمله عند أداء المواقف الاختبارية.
2- لا أستطيع فهم ذلك، لا أستطيع تحمل أمور حدثت لي ويجب ألا تحدث لي.
3- أنا شخص لا قيمة له وغير مرغوب فيه، إذا لم أعمل جيداً واكسب استحسان الآخرين.

فالقلق من وجهة النظر العقلانية الانفعالية يرتبط بالإنشغال من خوف مبالغ فيه، والانشغال الكبير لما يفكر به الآخرون تجاه الفرد، وهذا الخوف يصبح قاهراً للذات، إلا أن الفرد يستطيع مواجهة هذا القلق وضبطه عن طريق التفكير بطريقة عقلانية، ذلك أن القلق ينتج أساساً عن الفكرة اللاعقلانية، وهى أن الأخطار

والمخاوف أمور تستدعى الانشغال والاهتمام الدائم بها، وتحدثت هذه النظرية عن ثلاثة أنواع من القلق تم ملاحظتها في المؤسسة التعليمية وهى:

1- قلق التفاعلات الشخصية والخوف من الرفض.
2- قلق الاختبار.
3- قلق التحدث والخوف من الفشل.

وفى هذا المجال يمكن القول أن سبب القلق هو العبارات التي يقولها الفرد لذاته بناء على معتقدات لا عقلانية تُشكِّل لديه القلق. وأن الطفل الذى يخاف من أخذ الاختبار يكون لديه عادة (قلق) حول ما سيحدث له إذا فشل فى الامتحان كأن يرفض من زملائه، ويشعر بالكآبة، ويرفض من والديه، وهذه النتيجة المفزعة بالنسبة له سوف يرافقها شعوراً بأنه تنقصه الصفات الإيجابية المرتبطة بتجاوز مواقف الامتحان، وهذا الشعور يخيفه أكثر من تجربة الاختبار نفسها. وقد تبين كذلك أن الأفراد الذين يعانون من قلق الاختبار – الذى له تأثير على التكيف الأكاديمي للطالب لديهم أفكاراً محبطة للذات مثل:

1- يجب أن أكون " ناجحا" وإذا فشلت فأنا إنسان فاشل وهذا أمر مخيف بالنسبة لي.
2- من الأمور المستحيلة بالنسبة لي أن أواجه وأتحكم في أى موقف بنجاح.
3- لا أستطيع أن أتحمل أى نوع من الضغط.
4- يجب أن أنزعج حول أى أمر مجهول أو مشكوك به فى المستقبل.
5- يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به، أو أن أداءه ليس على المستوى المطلوب.
6- يدرك الفرد أن موقف الاختبار موقف صعب، ويتضمن عناصر تهديد له، أو أنه لا يملك مقومات التعامل معه.
7- يدرك الفرد مشاعر العجز وعدم الكفاية، ويتوقع العقاب واللوم وفقدان التقدير إذا لم يجتا الموقف الاختبارى.
8- يجب أن أكون محبوباً دائماً من الآخرين، وإلا فأنا شخص غير مرغوب فيه.

وفى هذا الصدد يعد الشعور بالعجز عاملا أساسياً في إعاقة التعلم خصوصًا عندما يتضمن التعلم محتويات دراسية صعبة ومهاماً لا يستطيع الفرد التحكم فيها، وعند مروره بهذه المهام ويدرك عدم سيطرته عليها، تنشأ لديه الماعات Cue معرفية تنبئ بقلق الاختبار، مما يؤثر على سلوك الإنجاز لدى الفرد.

كما أن مرتفعي قلق الاختبار يعتقدون أنهم يتعرضـون لمشـكلات اختبـار غـير قابلة للحل، وأن الاعتقاد بعدم قدرتهم على حل مشكلات الاختبار يضـخم المغـالاة فى المعـارف غـير المتعلقـة بالمهمـة Task-Irrelevant Cognitions، ويخفـض معدلات الفائدة التي تعود عليهم، ويؤدى إلى ظهور مفـاهيم مضـللة مثـل القلـق الناشئ عن المواقف، وظهور معارف تتضمن إدراكاً بأن محتوى الموقـف الاختبـارى خارج نطاق تحكم الفرد، وأن قدراته وعملياته المعرفية لا تساعدانه عـلى التعامـل معه، فضلاً عن وجود عجز فى المظاهر السـلوكية مثـل اللامبـالاة، ونقـص الدافعيـة وفتور الهمة (Mikluncer, et al, 1989).

وإذا كان الاختبار موقفاً ضاغطاً ينتـاب الفـرد فيـه مجموعـة مـن الانفعـالات كالاضطراب والقلق والتفكير فى العواقـب، فهـذا بـدوره قـد يـؤثر عـلى أداء الفـرد، لذلك، فالاتزان الانفعالي مثلا يعـد ضرورة هامـة فى مثـل هـذه المواقـف، وتتوقـف حالة الاتزان الانفعالي فى جزء منها على مدى ثقة الفرد فى قدراته وتمكنه من المادة التى يؤدى الاختبار فيها، ولهذا فإن الأفـراد الـذين يتصـفون بمسـتوى معقـول مـن حيث الكفاءة الانفعالية للذات يسـلكون ويفكـرون بطريقـة صـحيحة، ويحققـون أهدافهم، يعزون نجاحهم إلى أنفسهم من حيـث القـدرة والجهـد، ويتولـد لـديهم الشعور بالكفاءة والثقـة والفخـر والارتيـاح والقناعـة والاسـترخاء، وكلهـا انفعـالات إيجابية ترتبط بعزو النجاح إلى القدرة والجهد، إلا أنهم فى حالـة الفشـل يحـاولون مرة أخرى بجـد ولا يستسـلمون للصـعاب، ولا يفقـدون الثقـة بأنفسـهم ويعـزون فشلهم لعوامل خارجية غير قابلة للتحكم مثل الحظ (Weiner, 1986).

ويؤكـد سارسـون وآخـرون (Sarson et al, 1986) أن ذوى قلـق الاختبـار يستخفون بذاتهم ويتأملون فيها Self-Rumination فهـم إمـا أن يهملـون، أو أن لديهم الماعات معلوماتية مضللة توحي لهم بالعجز عن أداء الاختبار، أو أن لديهم اتجاهـات مختلـة وظيفيـاً، وبالتـالي فهـم ينشـغلون بـذواتهم Self-preoccupied السلبية، ويمتلكون انتباهات محرفة تتغير من التركيز على مهمة الاختبار إلى التركيز على الذات، لاسـيما النقـائص الموجـودة فى الـذات، بمـا فى ذلـك إدراك أن الـذات لا تستطع التحكم فة هذا الاختبار، بل قد لا تستطيع التحكم فى مهمة أى اختبار.

ومن ناحية أخرى قد نجد أن الأفراد ذوى القلـق العـالي يركـزون عـلى تقـويم أنفسـهم والاعتقـاد فى انتقـاص وتـدنى ذواتهـم Self-Deprecatory Thinking ويقسمون انتباههم إلى أعمال مرتبطة بالمهمة، وأعمال لا علاقـة لهـا بالمهمـة فهـم منزعجـون بشـأن أدائهـم وأداء الأفـراد الآخـرين، يمعنـون النظـر Ruminates فى

الاختبارات المقدمة لهم، وغالباً ما يكررون محاولاتهم فى حل المهمة، ويتركز تفكيرهم فى عواقب النجاح والفشل، وبالتالى فهذا الانشغال يتداخل مع قدرتهم على الاسترجاع واستخدام المعلومات بصورة جيدة (Mikluncer, 1994).

القضية الثامنة: العجز المتعلم والإنهاك النفسى

يعتبر الإنهاك من المفاهيم النفسية التي ظهرت فى بداية سبعينيات القرن الماضى خاصة فى مجال ضغوط العمل، وأصبح الآن من المفاهيم الأكثر انتشارًا وشيوعًا فى مجالات عديدة مثل مجال تعلم العجز، وهو حالة استنزاف للنواحي البدنية والذهنية تؤدى إلى مفهوم سلبي للشخص نحو نفسه، بالإضافة إلى تكوين اتجاهات سالبة نحو العمل والحياة والآخرين، فضلا عن افتقاد المثالية والشعور بالغضب وخفض مستوى الأداء، إضافة إلى عديد من المشاعر النفسية السلبية التي ربما تصل إلى الاكتئاب .. وقد تظهر استجابة الإنهاك الذهنية والانفعالية والبدنية نتيجة لتكرار جهد كبير غير فعال لمواجهة متطلبات الأداء والمنافسة مع الآخرين، وهو حالة من الانسحاب أو العجز أو فقدان دافع التعلم، أو الأداء قبل أن يصل الفرد إلى أفضل مستوى أداء متوقع منه.

وتشير الأبحاث إلى أن الملتزمين والمخلصين أكثر عرضة للإنهاك. وقد يرجع ذلك إلى أنهم يكونون تحت ضغط داخلي للعطاء، وفى نفس الوقت تواجههم ظروف خارجة عن إرادتهم تقلل من هذا العطاء، مما يعوقهم عن تحقيق أهدافهم بأعلى درجة من النجاح.

وترصد ماسلاش (Maslach, 1982) مجموعة من السمات السالبة التى ترتبط بالإنهاك النفسي مثل ضعف الثقة بالنفس والسلبية والاستسلام، وإدراك ضآلة الصفات الإيجابية للفرد، والقلق، وتدنى تقدير الذات، والعدائية المرتفعة ونفاذ الصبر والضبط الانفعالي المنخفض، وتلعب خصائص الشخصية دوراً واضحاً فى مدى قابلية الفرد للإنهاك حيث يرتفع مستوى الإنهاك لدى ذوى الخصائص غير السوية للشخصية مثل: إدراك التحكم الخارجي (نصر يوسف، 1995) والتقييم السلبي للذات، وضعف قوة الأنا والاندفاعية والحساسية والتوتر والشك والاكتئاب (Wylie, 2003).

ويعتقد هوك Hock أن عوامل مثل شعور الفرد بأنه عاجز عن تحقيق أهدافه والنظام المدرسي غير الملائم والعزلة عن الأصدقاء وزملاء الدراسة والحاجة إلى المساندة الاجتماعية تؤدى إلى الانهاك النفسي. ويعتبر هولاند Holland أن الانهاك

استجابة سالبة للضغوط التى يمر بها الفرد، وبالتالي فإن الاحتراق النفسي ما هـو إلا انعكاس أو رد فعل للظروف غـير المحتملـة، وينـتج عنـه أثـاراً عديـدة منهـا: تـدنى الإحساس بالمسـئولية واسـتنفاذ الطاقـة النفسـية، والـتخلي عـن المثاليـات وزيـادة السلبية، ولوم الأخرين فى حالة الفشل، ونقص الدافعية، ونقص إيجابية الأداء.

وهنا يتشابه الإنهـاك مـع العجـز المـتعلم، حيـث تشـير تشـيرنز (Cherniss, 1980) الإنهاك النفسي بأنه انسحاب نفسي من العمل، وشعور الفـرد بأنـه لا يملـك معطيات الـتحكم فى موقـف العمـل وتلبيـة حاجـات ومتطلبـات الآخـرين الـذين يستفيدون من خدماته (مرضى - تلاميذ - عملاء) وتظهر أعـراض الإنهـاك فى نقـص الدافعية وفقـد الحـماس، وتفضـيل عـدم بـذل الجهـد، والغيـاب المتكرر،وتفضـيل السلبية والكسل على الايجابية. وباسـتمرار الإنهـاك يصـل الفـرد إلى حالـة تعـاطى المخدرات حيث لا قدرة له على مواجهة متطلبات المواقف الحياتية التـي يواجهها ومقاومة الـذهاب للعمـل يوميـا، والشـعور بالفشـل، واللامبـالاة السـلبية والعزلـة والانسحاب، والشعور بالإنهاك طوال اليوم ودرجة مرتفعة من التعب بعـد العمـل، ونقص المشاعر الايجابية نحو العملاء، أو عـدم الاهـتمام بالعملاء،ونمطيـة التعامـل مـع العمـلاء، وعـدم القـدرة عـلى التركيـز فى الـرد عـلى تسـاؤلات العمـلاء، واللـوم والسخرية، والروتين فى التعامل مع العملاء واضطرابات النـوم، وتجنـب المناقشـات مع الزملاء، وتعاطى المهدئات وكثرة التعرض لـلصراع، ومقاومـة التغيـير، والمشـاكل العائلية، وشرود الذهن.

وفى هذا السياق عندما يتعرض الفرد لحدث غير ممكن التحكم فيه يحدث له حالة من الإنهاك المعرفي Cognitive Exhaustion ناتجة عن تفكير الفرد المسـتمر فى عجزه، وهى حالة من التسريح تحدث ضعفا معرفيا فى المهـام اللاحقـة، وتظهـر أيضا عندما يتوقف الأفراد عن إبداء اهتمامهم بالمثير، فالفرد فى هذه الحالة يظهـر مبدئيا كمية كبيرة من النشاط المعـرفي النـاتج عـن تفكـير الفـرد المسـتمر فى حالـة العجز التى تنتابه، وأن الفرد بهذا التفكير المستمر ينتقل إلى حالة تسـمى بالإنهـاك المعرفي، وفيها يتوقف الفرد نهائيا عن التفكير في الموقف.

ويدعم جرير وويتهريد (Greer & Withreed, 1984) هذه النتائج ويضيفان أن الإنهاك يحتوى على معايير العجز المتعلم التالية:

1- السـلبية سـيئة التكيـف Passivity فـالأفراد الـذين يـدركون الأعبـاء المتصـلة بالعمل غالبا ما يكونون متصلبين، ولا يحاولون البحث عن حلول لمشاكلهم.

2- يسبق الإنهاك أحداثاً غير قابلة للتحكم ،لا سيما نقص تحسن النتائج.
3- قد يصاحب الإنهاك معارف تؤدى إلى تعلم العجز، ونقص القدرة على التحكم وأسلوب تفسير تشاؤمي.

ومن ناحية أخرى قد يؤدى الإنهاك إلى إضعاف تقدير الذات، ومن ثـم خفـض شعور الفرد بالسعادة من خلال أربع مستويات للإنهاك هى:

1- مستوى التعب: " إنني أشعر بأنني متعب، ومثبط معظم الوقت كلما استنزف التعب الطاقة والجهد، وهذا يـؤدى إلى ضـعف جهـد الشـخص ومعارفـه، وفى النهاية سلبية الفرد ونقص تقدير الذات.
2- مستوى الألم " " لقد جرحت كثيراً ويمكن أن أصـبح منزعجـاً ومتـوتراً بسـهولة "ويقلل الإنهاك من تحكم الشخص ومرونته. كـما أن الحساسـية المفرطـة تضر بتقدير الذات وتهيئه لتعلم العجز وتفضيل عدم بذل الجهد.
3- مستوى الإنهاك " إنني لا أبدو إنني أبالى تماما بعد الآن "، وهنا وصل الفرد إلى حالة من الاستنزاف لكل موارده وطاقتـه وتهيـأ إلى اللامبـالاة واخـتلال تقـدير الذات.
4- مستوى الانهيار: " إنني أشعر بأنني سيئ جداً على أن أفعل ما يجـب فعلـه " كلما قلل الضعف النفسي أو البدنى أو حتى المعرفي من قدرة الفرد على التعلم والإنجاز، تؤدى بالفرد إلى حالة من العجز وإدراك عـدم القـدرة عـلى الـتحكم (الفرحاتى السيد، صباح الرفاعى، 2009).

القضية التاسعة: العجز المتعلم والتفاؤل والتشاؤم

التفاؤل هو استعداد شخصي للتوقع الإيجابي للأحـداث والإقبـال عـلى الحيـاة، والاعتقاد بإمكانية تحقيـق الرغبـات فى المسـتقبل، بالإضـافة إلى الاعتقـاد بـاحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء، بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيئ من الأحداث. وهو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ومن طبيعـة المتفائـل أنـه يـرى المشـاكل جميعهـا قابلة للحل مادام مستعدا لبذل الجهد ممتلئا بالإيمان مهيئا نفسه لتحمـل كـل مـا تتطلبه من مخاطر.

والتفاؤل هو قوة حيوية دافعة نشأت عن تطور الأجيال الإنسانية، وتعد عاملاً أساسياً لبقاء الإنسان، فعـلى سـبيل المثـال فـإن الرغبـة فى إنجـاب الأطفـال والأفكـار الخاصة بالتطور الاجتماعى والاقتصادى والمفـاهيم الدينيـة والسياسـية يمكـن التنبـؤ

بها من خلال الاتجاه المتفائل نحـو المسـتقبل. أى التوقـع قصـير المـدى بالنجـاح فى تحقيق بعض المطالب فى المستقبل ..

والتفـاؤل هـو اسـتعداد شـخصي للتوقـع الإيجـابي للأحـداث، والاعتقـاد بـان المستقبل عبارة عن مخزن الرغبات أو الطموحات المطلوبة أو المرغوبة بغض النظر عن قدرة الشخص على السيطرة عليها أو تحقيق تلك الرغبات.

وقدم أحمد عبد الخالق (1996) تعريفاً للتفاؤل على أنه" نظرة استبشار نحـو المستقبل تجعل الفـرد يتوقـع الأفضـل، وينتظـر حـدوث الخـير، ويرنـو إلى النجـاح ويستبعد ما خلا ذلك " وقدم تعريفـاً للتشـاؤم عـلى أنـه " توقـع سـلبي للأحـداث القادمة يجعل الفـرد ينتظـر حـدوث الأسـوأ ويتوقـع الشر والفشـل وخيبـة الأمـل ويستبعد ما عدا ذلك إلى حد بعيد.

أما جيري، شابلين (Jerry & Chaplin,1997) فقد عَرّف التفاؤل بأنـه " سـمة شخصية عريضة تتوقع الأحداث أو النتائج الإيجابية في الموقف، ويستخدمها الأفراد في مقاومة ضغوط الحياة، والاضطرابات الناتجة عنها"

ويشير (واينشـتين) إلى مفهـوم قريـب للتفـاؤل وهـو" التفـاؤل غـير الـواقعي" Unrealistic optimism حيث يعتقـد بعـض الأفـراد أن الحـوادث السـلبية يقـل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين، ويعتقد أيضـا أن الحـوادث الإيجابيـة يـزداد احتمال حدوثها لهم بالنسبة للآخرين (أحمد عبد الخالق، 1996).

وهناك مصطلح آخر قريب من هـذه المفـاهيم يسـمى " التشـاؤم الـدفاعي " Defensive Pessimism والـذي عرفتـه نـوريم وكـانتور (Norem & Cantor, 1986) بأنه " ميل الأفراد لوضع توقعـات غـير واقعيـة سـيئة للمواقـف والأحـداث بالرغم من قدرتهم على خوضها والأداء فيها".

أما مفهوم الأمــل Hope فيعرفـه سـنايدر (Snyder, 2000) بأنـه اسـتراتيجية معرفية، وحالة دافعية ايجابية تتضمن توجه نحو الحياة يؤكـد عـلى التفـاؤل فيهـا والشعور بان بإمكانية الفرد إنجاز مهام الحياة، والمضي قدماً نحو تحقيق الأهداف.

والتشاؤم Pessimism هو تركيز انتباه الفرد وحصر اهتمامه على الاحـتمالات السلبية وهو توقع سلبي للأحداث أو توقع خيبة الأمل، واستبعاد ما عـدا ذلـك إلى حد بعيد، والمتشائم ضعيف القدرة فاقد العزم والإرادة، ويصبح أثره على من حوله سلبياً، فهو دائم الشعور بالخوف والتردد، مهما تظاهر بالتفاؤل أحيانًا لأن التظـاهر

فى ذاته أحد أمارات الضعف والانهزام، فهو يجعل صاحبه تلقائياً يسئ تقدير إمكاناته واستعداداته وإيجابياته ومواهبه، يتجاهل الظروف المحيطة على اختلافها، ويندفع فى ارتكاب أخطاء يقصد بها إخفاء حالته النفسية السيئة التي جعلت المجتمع يكاد ينفض من حوله، ويقدم على مغامرات تقضى على شهرته ومكانته، وقد يحدث التشاؤم بعد حدوث أخطاء تهز ثقة الفرد فى نفسه وتجعله لا يحس بالواقع الإحساس المبنى على التقدير الصائب، والإدراك السليم الذى ينبعث من نفس صافية وعقل متزن، ويعجز عن التمييز بين الصعب والمستحيل.

فالتشاؤم أيضًا يجعل الفرد بحصر الفرد اهتمامه وانتباهه على الاحتمالات السلبية للأحداث المستقبلية، مما قد بدفع الأفراد للتحرك بهدف منع تلك الأحداث من الوقوع.

وفى هذا السياق يرتبط (التفاؤل - التشاؤم) بالتحكم المدرك Perceived control ويقصد به إدراك الفرد لقدرته على التأثير في الأحداث التي تعنيه، فالأفراد ذوى نقص التحكم المدرك يعتقدون أن ما ينالهم من أحداث سارة وغير سارة تعزى إلى عوامل خارجية (كالحظ والصدفة أو مساعدة الآخرين أو عدوانيتهم) أما الأفراد الذين يعتقدون فى قدرتهم على التحكم يعزون تلك الأحداث إلى عوامل داخلية (مثل قدرتهم أو تقصيرهم وشجاعتهم)، وأن الأفراد تعلموا العجز Learned helplessness نتيجة تكرار وقوع أحداث سيئة فى حياتهم لم يستطيعوا الفرار منها، ولديهم شعوراً قوياً بتحكم العوامل الخارجية فيما يصيبهم من أحداث حيث بينت تجارب العجز المتعلم أن ثلثي عينة تجارب العجز المتعلم يستسلمون للظروف القاسية أثناء التجربة بسبب عجزهم عن اجتيازها، فى حين أن الثلث الباقي من العينة يرفض الاستسلام والاستكانة، ويستمر فى محاولاته للخروج من المأزق. ولقد وجد سيلجمان (Seligman, 1975) أن الاختلاف بين هاتين المجموعتين يكمن فى مستوى التفاؤل - التشاؤم ،حيث إن العينة التي استمرت فى محاولاتها أكثر تفاؤلا من المجموعة الأخرى.

وقدم سيلجمان مفهوم أسلوب التفسير التفاؤلي Optimistic Explanatory Style وأسلوب التفسير التشاؤمي Pessimistic Explanatory Style وانتهى إلى أن أسلوب التفسير التشاؤمي يؤدى إلى الوقوع فى العجز والاكتئاب عندما يواجه الفرد أحداثا لا يستطيع التحكم فيها، فيضخم الحالات النفسية ويزداد لديه خطر المرض والوفاة المبكرة .. وأجريت دراسات عديدة على أسلوب التفسير التشاؤمي، وأسفرت عن نتائج تربط بين أسلوب التفسير التشاؤمي لدى الراشدين وبين

الإصابة بالأمراض الجسمية المختلفة، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي والمهني (Peterson et al, 1995) وتعمل النظرة التشاؤمية للحياة والإحباط على إرهاق جهاز المناعة عند الإنسان، ويؤكد سيلجمان أن النظرة الايجابية للحياة تفيد فى الصحة، وهو يؤكد أن المتفائلين أقل استعدادا للعجز المتعلم، والذي أظهر أنه يضعف جهاز المناعة فى الجسد ويزيد من الشك بإمكانية نمو الأورام السرطانية، ويذكر أيضا أن المتفائل أقل استعدادا لأن يصبح مريضا لأن أكل الطعام بحمية وحماس وشجاعة وممارسة التمارين الرياضية يحقق الصحة الجيدة.

ويشير سيلجمان إلى أن المتشائمين يسعون لأن يكونوا سلبيين، ولذا فهم أكثر استعدادا لمواجهة ومعايشة الأحداث السيئة والاعتقاد بأن أسبابها ثابتة وتحدث دائماً لهم، بينما يميل المتفائلون لرؤية الطالع باعتباره مؤقتا. ويعتقد "سيلجمان" أن أسلوبنا التفسيري عادة مكتسبة تنبع من كيفية نظرتنا لأنفسنا، وعلاقتنا مع العالم المحيط، وهو يشجع الناس على كسر عادة الإدراك والتجاوب السلبي، وتعلم كيفية التركيز على ما سيتغير.

ومن هنا فإن أهم خاصية للمتشائمين هى ميلهم إلى الاعتقاد بأن الأحداث السيئة سوف تحدث لفترات زمنية طويلة، ويحدد هذا الاعتقاد بأن أى شئ سئ يحدث فى حياتهم يكون راجعًا إلى أخطاء ذاتيه،وأن ذاته لا تستطيع التأثير فى الأمور، والعالم من حوله غير عادل فى تقديره لجهوده وتقييمه لها، ومن ثم يقلعون أكثر وبسهولة عندما تواجههم مشكلات غير ممكنة الحل، فالتشاؤم لدى ذوى العجز المتعلم كامن لدى الفرد يؤدى إلى التوقع السلبي للأحداث، أي يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ما خلى ذلك.

ويبدو أن المتشائم يدرك أن التحكم فى الأحداث خارج نطاق سيطرته، ويشعر أن ذاته غير قادرة على التصرف، وتغيير الظروف، فلا يستطيع تصديق أن ذاته تستطيع التصرف والتحكم فى الأحداث أو تحقيق الإنجازات، ومن ثم يعاق فى سبيل الوصول إلى النبوءة المحققة لذاتها Self-fulfilling prophecy ويوجد هذا الاعتقاد في القدرة على التصرف شعوراً بالعجز، وأن أى شئ أو فعل يختاره الفرد لا يستطيع أن يؤثر فيما يحدث.

ومن ناحية أخرى تقصى فونتين وزملاؤه (Fontain et al, 1993) علاقة التفاؤل إيجابيا باستخدام المواجهة الفعالة وإعادة التفسير الإيجابي للموقف واستخدام الضبط الذاتي والنزعة القوية نحو حل المشكلات، والبحث عن الدعم الاجتماعي

بما يقي الفرد من الاعتقاد في عجزه واستسلامه للمواقف الضاغطة ،وعلاقة التفاؤل سلبياً بالعوامل التى تمهد للعجز المتعلم مثل الهروب والاستسلام والبكاء، والبحث المطلق عن المساعدة من الآخرين، والتركيز على الانفعال والتنفيس الانفعالي والفشل فى حل المشكلات والنظرة السلبية لصدمات الحياة وتجنب محاولات مواجهة المشكلات، والانشغال بالذات السلبية كعوامل باعثة على العجز والاستسلام للضغوط. ومن هنا يقوم التفاؤل بدور محوري فى العجز المتعلم من منطلق ارتباط التفاؤل سلبياً بالعوامل الباعثة على العجز مثل توقع الكوارث وتعميمها عبر المواقف واستقرارها عبر الأزمنة.

ويضيف شافير وكارفر (Scheiver & Carver, 1987) تفسيراً من منحى نظرية تنظيم الذات Self-Regulation بأن الفروق بين الأفراد فى التفاؤل يعد مؤشراً حيوياً على عمليات التكيف، فعندما يدرك الأفراد التناقض بين الهدف أو المعيار السلوكى ومواقفهم الحالية، فإن هذه الفروق تؤثر على محتوى الأداء التالي، فالمتفائل يتوقع أن النتائج الإيجابية التى تحدث تؤدى به إلى أن يحاول أن يحل أو يواجه Cope Actively الموقف الحالى- واستخدام المتفائل للتكيف الإيجابي يؤدى إلى خفض أثر الضغط على التوافق الانفعالي والصحة البدنية ،أما المتشائم فإنه يتوقع الأحداث السالبة، والتي تؤدى إلى التقاعس وتعلم العجز والكسل، والاستغراق فى الاستجابة التخيلية.

وهنا يرتبط التفاؤل بقوة بالمستويات المرتفعة من المواجهة التى تركز على المشكلة problem focused، وانخفاض استخدام استراتيجيات المواجهة السلبية مثل التجنب أو الهروب، أما أسلوب التفسير التشاؤمي فيعكس أداءاً ضعيفاً وصحة بدنية متدنية وزيارات عديدة للطبيب، وانخفاض السلوكيات الصحية مثل قلة التمارين المنظمة، وزيادة الأحداث الحياتية الضاغطة، ونقص فاعلية الذات Self-Efficacy، والصحة المتعلقة بقدرة الفرد على الحفاظ على الصحة وتقدمها.

ويشير سيلجمان (seligman, 1998) إلى أهمية تحصين الأفراد من العجز بوقايتهم من نظرتهم التشاؤمية وتغييرها إلى النظرة التفاؤلية، أى الوصول إلى اعتقاد الفرد بأنه يمتلك القدرة على التأثير فى الأحداث. وإمكانية تعلم التفاؤل من خلال فاعلية الذات والقدرة على التحكم وإمكانية مواجهة أى حدث بثقة وتمكن وتخيل الأحداث المبهجة والسماع لموسيقى هادئة والاستعانة بأهل الثقة في الأزمات وتخيل قصص المنجزين والتحدث الذاتي الإيجابي .. ويضيف سيلجمان

أن أهم طرق خفض العجز المتعلم تعديل خبرات الفرد التي تعلمها عن اعتقاده حول التحكم، فقد يكون الفرد قد تعلم من خبراته السابقة أن أساس التحكم في الأحداث هو الحظ والصدفة، أو أى استراتيجية أخرى لا علاقة لها بالجهد، وبالتالي يجب تعديل ذلك اعتمادا على تطبيق مفهوم سيلجمان فى التحكم، وهو أن التحكم لا يكون إلا بأن:

- اعتماد النتائج المرغوبة أساساً على استجابات الشخص وجهده
- لا تحدث النتائج بدون استجابة الشخص. وبالتالى فإن التحكم هو اعتقاد نشط فى قدرة الفرد على الاختيار من الاستجابات التى يصدرها والتي لها فاعلية فى إحراز النتائج المرغوبة.

القضية العاشرة: العجز المتعلم فى ضوء المعارف المشوهة

قد ينشأ أي اضطراب نفسي ويستمر نتيجة لبعض الأفكار والمعتقدات التي تخلو من العقلانية، حيث يتبنى الناس أهدافاً غير واقعية، بل ومستحيلة وغالباً ما تتصف بالكمال لاسيما الأهداف التي تظهر على شكل رغبة الفرد في أن يكون محبوباً من جميع المحيطين به، وأن يكون كاملاً فيما ينجز، مثل هذه الأفكار التي لن يستطيع الشخص تحقيقها تؤدى إلى شعوره بالعجز، فالقلق - على سبيل المثال - قد يأتي من اعتناق الشخص لبعض المعتقدات اللاعقلانية، وترديده لبعض القواعد الصارمة مثل (من الفظيع أن أفشل في شئ ما، إنني لا أحب أعمالي ويجب تغييرها، من المفروض، لابد، يجب) ويستمر القلق باستمرار التفكير اللاعقلاني، وعندما يزدوج القلق مع لوم الذات Self-Blaming (أشعر بأنني عديم القيمة واستحق أن أعاني بسبب سلوكي الخاطئ) فإن درجة الشعور بالعجز تعمم عبر المواقف، فضلا عن توقع العجز فى المستقبل (Ellis, 1994).

فالتهيؤ المعرفي لذوى العجز المتعلم يرتبط بمبالغة الشخص فى تقدير الأخطار الكامنة فى الموقف أو المحتملة فى المستقبل، مما يجعله يشك فى إمكاناته على مواجهة تلك الأخطار، وتعمل هذه الأفكار كصيغة سلبية تشوه كل ما يرد للشخص فى اتجاه التوقع المستمر للخطر، مما يجعله فى توجس مستمر ويبالغ في تقدير الأخطار، وفى نفس الوقت يقلل من قدرته على مواجهتها، وينعكس ذلك على نظرته لذاته والمواقف التى يمر بها حيث يتذكر المواقف المثيرة للعجز ويتعمق شعوره بعدم قدرته على التحكم، ويدرك أن مستقبله محفوف بالمخاطر.

وتؤكد ممدوحة سلامة (1989) - نقلاً عن بيـك - أن جميـع حـالات الاكتئـاب تدور حول فكرة أساسية مضمونها " أنا فاشل " وعندما يصبح الفرد مكتئبـاً فعـادة مايشوه جميع خبراته فى اتجاه سلبى، ثم يصل إلى اسـتنتاجات خاطئـة مبنيـة عـلى مقدمات محرفة، الأمر الذى يدعم تقديره السلبى لذاته. وهذه الأفكـار والخـواطر تعمل كبؤرة تحرف وتشـوه كـل مـايرد للفـرد مـن معلومـات بحيـث تضـخم مـن السلبيات وتتغاضى عن الإيجابيات أو تقلل من شأنها. وهذه الأفكار لاتـؤذن فقـط ببداية الاكتئاب، ولكنها تغذى أعراضه ممايؤدى غـلى مزيـد مـن تحريـف التفكـير وشدة أعراض الاكتئاب.

ومن المتغيرات المرتبطة بالعجز المتعلم ما يسمى باستجابات التأمل أو الاجترار Ruminative Responses وهى أفكار وأحكام تساعد على تركيز انتباه الفرد عـلى أعراض العجـز، بمـا فى ذلـك أسـبابها ومترتباتـه، ويعطـى نـولن هوكسـما (Nolen-Hoeksema, 1991) مثالاً يوضح ذلك (أنا أشعر بعدم قدرتي على فعل أي شئ مـا ويتعجب الفرد عن سبب شعوره بالعجز حيث يقول ما الخطأ الذي يجعلني أشعر بهذه الطريقة وما هى نتائج شعوري بذلك وأنا لا أستطيع أن اعمل مادمت أشـعر بـذلك، وينهمـك الأفـراد فى اسـتجابات التأمـل ولا يفعلـون أى فعـل لتغيـير هـذه المواقف ويقضون وقتاً طويلاً فى التفكير فى شعورهم السيئ وفى أسبابه ومترتباته).

وتختلف استجابات التأمل لنولن هوكسيما عن الأفكار التلقائية السلبية لبيك، فأسلوب استجابة التأمل Ruminative Response Style يعد أسلوب تركيز انتبـاه Attention Style يجعل الفرد يركز مقاصده عـلى معـارف وأفكـار تجعلـه يشـعر بالعجز، وعندما تكون الأحكام ذات محتوى معرفي منطقي تجعل الأفـراد يتـأملون ويفكرون فى الأعراض المعرفية للعجز والتي قد تبدو واقعيـة Realistic عـن كونهـا مشوهه Distorted، مثل أنا أشعر بالتعـب لـذلك لا أسـتطيع أن أحصـل عـلى أي شئ، أو أدائي منخفض نتيجة لاكتئابي. أما الأفكار التلقائية السلبية فهى تلك الأفكار أو التصورات التى تأتى تلقائيا وتبدو لمن يخبرها على إنها حقيقيـة ومعقولـة، إلا أن الشخص يكتشف عند التحقق منها أنها مشوهة وتفتقد إلى المصـداقية والواقعيـة، ويشترك الجنس البشرى فى هذه الأفكار من وقـت لأخـر إلا أنهـا تكـون أكـثر شـدة وتكراراً لدى ذوى الاضطرابات الانفعالية، وقد تـؤدى اسـتجابات التأمـل إلى زيـادة وإطالة العجز المتعلم لثلاثة أسباب عللا الأقل :

1- يحـدث العجـز المـتعلم كتحيـز أو تشـوه فى تفكـير الأفـراد: لـذلك نجـدهم يسـترجعون الـذكريات السـلبية ولـديهم اسـتنتاجات متشـائمة pessimistic Inferences؛ فالأفراد ذوى استجابات التأمل أكثر عرضة للعجز والـذي يـؤدى أحياناً إلى اليأس وتكثر لديهم استجابات العجز فى مواقف الإنجـاز والتحصـيل، ويرسخ هذا التشوه فى التفكير تفسيرات معرفية مشوهة أيضاً يستخدمها الفرد عند مواجهة الأحداث.

2- قد تعوق استجابات التأمل تركيز الفرد على بعض المظاهر الأخرى مثـل: عـدم اهتمامه بالمناصب الاجتماعية Social appointments أو عدم إعطاء اهـتمام مناسب لصحته، ويؤدى ذلك إلى زيادة الفشل والإحساس بالعجز.

3- تعوق استجابات التأمل التوجه نحـو حـل المشـكلات، فـالأفراد الـذين لـديهم استجابات عجز أو مهيئين لاستجابات العجز المتعلم يبـالغون فى التوجـه نحـو الذات، واستخدام أقل الحلـول كفـاءة للمشـكلات، ونقـص أو عـدم الانهـماك الإيجابي فى حل المشكلات.

وهنا ترتبط معارف العجز المتعلم بما يسـمى بالاتجاهـات المضـطربة وظيفيـاً Dysfunctional Attitudes وهذه الاتجاهات المضطربة تعددت مفاهيمها لتعنى المعتقـدات المضـطربة وظيفيـاً أو الاقتراحـات المضـطربة وظيفيـاً، أو التصـورات المضطربة وظيفياً، وهى مجموعة مـن المعتقـدات غـير الواضـحة لـدى الفـرد عـن الذات والعالم تكّون اتجاهات سيئة التكيف فتزيد احتمالية إساءة تفسـير المواقـف التى يواجهها (Hersen &Belack, 1985).

ومن ناحية تجعل الاتجاهات المضطربة وظيفياً الفرد يميـل إلى إسـاءة تفسـير المواقف التي يواجهها، وتجعل معارفه مختلة وتشـعره بـالعجز وتـؤثر عـلى حالتـه المزاجية، فهم - أي أن ذوو المستوى المرتفع مـن الاتجاهـات المختلـة وظيفيـاً أكـثر تأثراً بضغوط الحياة بشكل يجعلهم عاجزين عن التحكم فيهـا أو مواجهتهـا وأكـثر عرضة للاكتئاب، ويستخدمون طرقاً غير واقعية في تقييم كفاءة الذات. ومن ناحيـة أخـرى تـرتبط الاتجاهـات المختلـة وظيفيـاً بـالعجز مـن منطلـق أن الاتجاهـات المضطربة وظيفيا وتعلم العجز يعتمدان على أرضية واحدة، ويتشـابهان فى المهمـة المقاسة، وهى أعـراض معرفيـة تجعـل الفـرد يشـعر بضـعف قدرتـه عـلى الـتحكم ويدرك أن ليس لديه مقومات التأثير فى الأمور.

وتلخيصاً يرى جلبرت (Gilbert, 2000) أن أسـاليب التفسـير التـي يقـوم بهـا الشخص لتفسير الأحداث البيئية والاجتماعية من حوله، يتضمن تفسيرات للحـدث

وإصدار أحكام ذاتية آنية ومستقبلية للظروف المرتبطة به. ويقرر (جلبرت) أن هذه الأساليب تيتضمن ثلاثة مفاهيم رئيسة هي:

أ - الأفكار الأوتوماتيكية Automatic Thoughts

وهي الأفكار التي تقفز للذهن بشكل آلي وهذه الأفكار الآلية المضطربة سبب رئيسي في نشوء الإضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والوساوس، وللتخلص منها يجب أن يتدرب الشخص على ما يسمي بالإمساك بزمام الأفكار Thought Catching وعلى المرشد النفسي أن يدرب المسترشد في على مهارة الإمساك بزمام هذه الأفكار وأن يتوقف عنها ويحاول أن يكشف عما بينها وبين ما يلاقيه من أحداث من أوجه ارتباط لأنها قد تكون السبب الرئيسي في ما يعتريه من مشاعر سلبية.

ب- أحكامنا واتجاهاتنا الأساسية في الحياة Rules for living and basic attitudes

وتتضمن أفكارنا ومعتقداتنا العامة في الحياة وأسلوبنا العام فيها كأن يقول الشخص: " يجب أن أكون ناجحاً " " يجب أن أجد الاستحسان " كاتجاهات عامة للفرد في الحياة. ولكي تكون هذه الاتجاهات العامة في الحياة سوية يجب أن تكون أكثر واقعية فالفرد قد ينجح وقد يفشل وقد يلاقي الاستحسان وقد يلاقي الرفض من جانب الآخرين.

ج- المخططات المعرفية Self-other schemata

وهي خطط عقلية مجردة تساعدنا بوصفها مساعداً للفعل، وباعتبارها تراكيب أو أبنية لتفسير المعلومات، وأطر منظمة لحل المشكلات، وتتكون من المعتقدات والافتراضات الأساسية للفرد عن نفسه وأحكامه وخبراته مع الآخرين. ويستخدم المشتغلون بالإرشاد النفسي مصلح معتقدات بالتبادل مع مصطلح مخططات باعتبارها قابلة للتغيير (Gilbert, 2000, 51).

إذن ما المقصود بمعارف العجز المتعلم؟

معارف العجز المتعلم

هي مجموعة من المعارف المضطربة Deficits أو الصيغ Schemata تكون لدى الفرد اتجاهات تكيف سيئ فتزيد احتمالية إساءته لتفسير المواقف والوقائع التي يواجهها في حياته ومن ثم استهدافه لتعلم العجز وفى أغلب الأحيان تعلم اليأس Hopelessness. وتتلخص هذه المعارف فى :

1- الاعتقاد في الكمال الشخصي

تشدد الفرد فيما يضعه من مستويات ومعايير يتبناها ويقيم على أساسها أدائه وسلوكه، وهذه المستويات والمعايير الصارمة ليس من السهل بلوغها، وبالتالي تتكرر خبرات الفشل والشعور بالعجز وعدم القيمة (Rehm, 1977).

فمن يتسم بالعجز يختار مستويات مرتفعة للحكم على سلوكه - وعند مقارنة ما يقوم به من سلوك بالمحك الذى حدده تكون النتيجة أنه يصف نفسه دائماً على أنه يسلك بصورة لا تتلاءم مع المحك، وبالتالي يرى سلوكه أقل مما كان يتمنى، مما ينتج عنه إحساس مستمر بالعجز، فرغبة الفرد فى تحقيق الكمال فى كافة الأعمال تعتبر فكرة لاعقلانية، حيث إنها من الأمور الصعبة التحقيق، وسعى الفرد لتحقيق ذلك يجعله عرضة للفشل والإحساس بالعجز وفقدان الثقة بالذات. أما الفرد العقلاني فإنه يجتهد لتحقيق الأفضل فى حدود إمكاناته والاستمتاع بذلك العمل الذي يؤديه.

وقد يصاحب الكمال المطلق بعض المشكلات التى تساهم فى تعلم العجز منها

- الخوف المزمن من الفشل ولوم المعلم ورفض المعلم والزملاء له، وبالطبع فإن مثل هذا الخوف سوف يقلل من تحصيل المتعلم ودافعيته نحو التعلم.
- ترتبط الكمالية المطلقة بالإحباط وتعلم العجز (الفرحاتى السيد، 1997) والقلق، والمماطلة أو التلكؤ الدراسى (Flett et al, 1992).
- وترتبط الكمالية المطلقة ارتباطاً وثيقاً بالنظر إلى الذات نظرة مثالية تبتعد عن إدراك المتعلم لذاته الواقعية بمعنى أن المتعلم لا يقتنع بأدائه الذى يعبر عن ذاته الواقعية، ولكنه يضع لنفسه أهدافاً مثالية لا تتوافق مع إمكاناته الحقيقية(Slade et al, 1991).

ويمكن التعرف على المتعلم الذي يتصف بالكمال المفرط من خلال: التلكؤ أو المماطلة procrastination، الخوف من الفشل. مبدأ الكل أو لا شئ All or nothing التأثر السريع بالنقد، والحرص على تلبية طلبات الآخرين واستحسانهم .. ويضيف باشت (Pacht,1984) على الصفات السابقة صفات تميز المتعلمين المفرطين فى الاتقان منها:

- لديهم معايير للأداء عالية جداً لدرجة يصعب تحقيقها.
- يحكمون على أداءهم على أساس أن النجاح يعنى عدم وجود أية أخطاء أو عدم ارتكاب أية خطأ يعنى الفشل.

- لا يقتنعون بمستوى أدائهم ويرون دائماً أن هناك ما هو أفضل من ذلك.
- يماطلون عند القيام بمهمة ما كلفوا بها نتيجة دراستهم لكل جوانبها بدقة قبل القيام بها.
- بعد أن يقطعوا شوطا من أداء المهمة المكلفين بها قد يتوقفون ويعودون لأدائها من جديد لضمان عدم وجود أخطاء. وأداؤهم الإنتاجي أقل من استعداداتهم وقدراتهم العقلية.
- عند ارتكابهم لأخطاء بسيطة وغير مؤثرة يكون رد فعلهم وكأنما قد ارتكبوا كارثة.

وأضاف بيجر (Beger, 1982) عدد من الكماليات المطلقة هى:

1- التأكيد على الكفاءة المطلقة دون مراعاة للإمكانيات والقدرات.
2- التأكيد على المعرفة الأكاديمية الشاملة غير المحدودة.
3- التأكيد على النجاح المطلق، ويجب على التلميذ ان ينجح دائماً ولا مجال للفشل.
4- التأكيد على المعرفة المهنية الشاملة.
5- الحب المطلق : تفضيل الشخص على آخر فى العلاقات العاطفية وألا يواجه بالرفض أبداً (الفرحاتى السيد، 1997).

ومن المتغيرات المرتبطة بالكمال الشخصي عدم اعتقاد الفرد فى عدم وجود حدود للقدرة على التحكم، فإذا شعر الأفراد بأن لديهم قدرة مطلقة على التحكم تتجاوز حدود الواقع، قد يتعرضون للصدمات عندما يكتشفون عدم قدرتهم على التحكم فى بعض أحداث حياتهم، وفى ضوء ذلك فإن التطرف فى التحكم المدرك ربما يساعد فى سوء التكيف، لذلك يجب أخذ الحذر فيما يتعلق بافتراض أن الاعتقاد فى التحكم المدرك يسهل الأمور دائماً، فالتحكم ليس ممكناً دائما فى كل الأحوال، فالتحكم المدرك ذو فائدة عظيمة فى المواقف التي تؤدى فيها الجهود إلى الشعور بالارتياح وإلى تحقيق الأهداف والغايات، أما فى المواقف التي يصعب التحكم فيها فإن على الفرد أن يكيف نفسه ويتعامل مع مثل هذه المواقف (Seligman, 1998: 157)، وتعتبر خاصية الحلول الكاملة perfect-solutions افتراض معرفي مشوه يقود الفرد إلى تعلم العجز لعدة أسباب منها:

- لا يوجد ما يسمى بالحل الكامل الصائب لكل مشكلة.
- إصرار الفرد على مثل هذه الحلول يعرضه للفشل وتكرار الفشل يؤدى إلى العجز.

- طلب الحلول الكاملة دائماً يؤدى إلى حلول ضعيفة غالباً. وفيما يلى بعض افتراضات الكمال الشخصى:

افتراضات الكمال الشخصى

لا أساوى شيئاً مالم يحبنى أحد	على أن أرضى الآخرين
النقد معناه أن الآخرين يرفضون شخصى	لا أستطيع البقاء بمفردى
النجاح هو كل شئ	لا يوجد فى الحياة إلا ناجحون وفاشلون
يجب أن أتفوق فى كل ما أفعله	لا يمكننى طلب المساعدة
يجب أن أكون كاملا حتى أتمكن من السيطرة على الأمور	إذا تركت أحدا يقترب منى كثيرا فإنه سيسيطر على

ومن الدراسات التى اهتمت بالكمال الشخصى دراسة الدن وبيدلنج (1993) والتى هدفت إلى اختبار صدق الدراسات التى تقترح أن التوجه الذاتى نحو الكمال perfectionism والتى تعنى نزعة الفرد إلى رفض كل ما دون مرتبة الكمال، وابتغاء الكمال الاجتماعي يرتبط بعوامل معرفية معينة فى محيط التفاعلات البينشخصية وقد تبنت الدراسة ثلاث عمليات معرفية موجهات للسلوك هى:الإطار المرجعي setting - standard، ومراقبة الذات self-monitoring وتقييم الذات self-evaluation وتشير نتائج الدراسة إلى أن القلقين اجتماعياً يتبنون لأنفسهم معايير عالية فى الأداء الاجتماعي، فالإطار المرجعي الذى يضعه الفرد لنفسه لا يكفى بمفرده لتفسير الارتباط بين الكمال والمشكلات البينشخصية، ولكن تقييم الشخص لقدراته ومدى مراقبته الذاتية للأداء هى أيضاً عوامل ذات دلالة فى حدوث الاضطرابات، ومن ثم فإن المشكلات البينشخصية قد تنشأ بسبب أن الشخص الذى ينشد الكمال قد يشك فى قدراته تبعا لمعاييره الشخصية، ويضيف الباحثان أن زيادة التركيز على الذات وتقييم الفرد لذاته تبعد التفاعلات الاجتماعية عن عناصر التفاعل الاجتماعي الحقيقية كإدراك انفعالات الشخص الآخر مما تفسد التفاعلات الاجتماعية.

2- الرؤية الانتقائية السلبية

تبدو الرؤية الانتقائية السلبية فى إدراك الفرد للأحداث منفصلة عن سياقها العام وتأكيدها فى سياق آخر (تجريد انتقائي) selective-Abstraction. وبناء استنتاجاته على العناصر السلبية فى الموقف وعلى مجرد حدث غير ذى أهمية

(تهويــل) Magnifying، والتغــاضي عــما بــالموقف مــن إيجابيــات (تهــوين) (weeb, 1993) والتوجه الانتقائي المستمر نحو الأحـداث السـلبية الماضـية وربطهـا بالحاضر والمستقبل (التوجه نحو ذكريات الماضي الأليمة) وتتكون الرؤية الانتقائيـة من:

التجريد الانتقائي	عزل الأشياء عن سياقها.(لقد حدث شئ سيئ اليـوم لـذلك ضـاع على اليوم)
التهـويــل	بناء الاستنتاج على العناصر السلبية.(إن زمـيلي فى العمـل أفضـل منى بكثير(تضخيم فعل الآخرين) بينما لا أستطيع إنهاء أى عمل (التهوين من شأن الذات)
التهـويــن	الإقلال أو التغاضي عما بالموقف من إيجابيات (رغـم أننـي أعـول أطفالي إلا أن ذلك لا يعنى أنني أفعل شيئاً ذا قيمة)
التوجه الانتقائي	اتجاه الفرد نحو الأحداث السلبية السابقة (فشـلي السـابق هـو السبب الحقيقي فى فشلي الحالي)

فالشخص العاجز قد يعزف عن التقدم لعمل جديد مناسـب، لأنـه تـم رفضـه وعدم قبوله فى عمل سابق لأسباب لا علاقـة لهـا بإمكانياتـه وقدراتـه وبمـا يتطلبـه العمل الجديد (تجريد انتقائي) والتلميذ الذي يشعر بالعجز قد يعزف عن مواصلة الدراسة بسبب فشله فى عمل علاقة اجتماعية لأسباب لا علاقة لها بقدراته وجهده وبما يتطلبه العمل المدرسي.

وقد يلجأ التلميذ إلى تعميم نتائج تفكيره المشوه، فقد يعمم مثلا مقولـة (أنـا فشلت فى الاختبار) إلى مقولة (أنا عادة ما أفشل أو لا أمتلك القدرة عـلى النجـاح) فالتلميذ الذي يشعر بالعجز يعود إلى المنزل بعد انتهاء اليـوم الـدراسى، ولا يتـذكر من الأحداث إلا أن صديقه تجاهله ومعلمه نظر إليه باشمئزاز، ولم يستطع الإجابة على سؤال المعلم فى الفصل لنقص فى قدرته وعيب فى ذاته، ولهذا يرى نفسه تافهـا غير جدير بالتقدير ونسى أنه التقى بأصدقاء آخرين ممن أظهروا له الود والاحـترام وأنه استطاع الإجابة على معلم آخر فى الفصل. وبالتالي يميل هذا التلميذ إلى تهويل عيوبه وتهوين مزاياه، وأن الخطأ البسيط لديه يصبح كارثة، والفشل فى أحد الأمور البسيطة يصبح شيئاً (ضخماً).

وقد يرتبط التهويل بالتعميم الزائد Over Generalization الذى يعـد أسـلوب يميز ذوى العجز، ويتضمن أن الفرد غالباً ما يعمم الخبرات الجزئيـة المرتبطـة بالـذات

تعميمًا سلبيًا، فتوجيه نقد غير مقصود له يعنى عنده أنه إنسان فاشل لا يحسن التفكير وفشله فى تحقيق هدف ولو جزئى قد يعنى لديه (أنه عاجز عن تحقيق آماله فى الحياة) وبعد صديق أو رفيق عنه قد يعنى (بأنه بدأ يخسر كل أصدقائه،أو لا توجد صداقة حقيقية فى هذه الدنيا).

ويعتبر بينز Buns هذا التفكير من أكثر العوامل تحطيمًا للذات، وتتمثل خطورة هذا النوع من التفكير فى وضع الشخص نفسه موضع الخاسر، وتثبت ما كان يحمله من أفكار سلبية عن نفسه.أما إذا كانت الأمور طيبة، وهناك من الأحداث ما يمكن وصفها بالإيجابية، فهي لا تعدو عنده إلا أحداثاً بسيطة حصلت بالمصادفة،وليس لأسباب إيجابية فى شخصه،لا يستحقها وغير جدير بها، والثمن الذى يدفعه الشخص الذي يتبنى هذا النوع من التفكير- ثمن باهظ بحق - وهو الخسارة الدائمة، فحواها العجز عن الاستمتاع بالأشياء الإيجابية فى الحياة وتذوقها إيجابياً.

3- الاعتمادية

ويقصد بها اعتقاد الفرد فى الاعتماد النفسي على شخص آخر - بشكل ملح - ليجد التشجيع والعطف أو الإرشاد حين يمر بمشكلة، وضرورة أن يتألم الآخرون لحاله حين يمر بأزمة أو مشكلة .. فالفرد الذي يتعلم العجز يدرك أن جهوده لا قيمة لها فى تحقيق النتيجة، ويدرك أن المجتمع غير عادل فى تقويم الجهود، ويعتقد أن قوته تأتى بمصاحبة الأقوياء وأن أى نتيجة يرغب فى تحقيقها تأتى من اعتماده على الكبار، وبالتالي يركن إلى الحظ والواسطة. وتعظيم أهمية العوامل الخارجية كوسائل فعالة فى تحقيق الغايات والأهداف.

فالاعتمادية فكرة لاعقلانية حيث لا يوجد ما يدعو إلى المبالغة فى الاعتماد على الآخرين، حيث تؤدى إلى نقص الاستقلالية، وتدنى الإحساس بالذات وعدم القدرة على تحمل المسؤولية حيث يكون الفرد تابعا لمن يعتمد عليهم، والشخص العقلاني يعتمد على ذاته ويكافح فى سبيل الوصول إلى أهدافه ويشعر بالقدرة والكفاءة، وفى نفس الوقت لا يرفض المساعدة من الآخرين، وعندما يفشل لا يشعر أن ذلك شيئاً مدمراً (Ellis, 1994).

وفى هذا الخصوص قد ينتاب الطفل الاعتمادى أفكاراً محرفة من قبيل أنه يخاف فقدان الحب لو سلك سلوكا لا يرضاه الكبار، وفى نفس الوقت يفضل أن يكون أكثر انصياعاً وطاعة للرفاق خوفا من فقدان المساندة والتأييد من هؤلاء الرفاق. فضلا عن أن الطفل الاتكالى (الاعتمادى) يعمل جاهداً ليتعلم الأعمال المختلفة من أجل أن يحصل على مدح الكبار وحنانهم.

ومن ثم فإن تربية الاعتماد على الآخرين وكف الطفل على الدوام عن عمل ما يريد عمله، وأنه آله فى يد الأخرين، ولا يعمل إلا بإشارتهم وأوامرهم ونواهيهم - يؤدى إلى ضعف إرادته وزوال استقلاله، وفى النهاية يكون رجلا عاجزاً لا يستطيع الاعتماد على نفسه فى القيام بأى عمل، ولا يتحمل ما يجب أن يحمله فى الحياة من تبعات، وإذا تربى على الاعتماد على غيره شعر بالعجز وتردد فى الحكم واحتاج دوماً إلى من يقوده، ويمنحه الرآى، ولا يستطيع تصديق أن رآيه سديداً ومقوماته إيجابية، ومعطياته الشخصية تستطيع التأثير فى الأمور والآخرين.

وهنا وضع وتكان فروقاً سيكولوجية بين الشخص الاعتمادى والشخص الاستقلالي: فالأول: يعتمد على السياق البيئي المدرك أو الموجود بمعنى أنه يعتمد على البيئة التى يعيش فيها فى اتخاذ القرارات الخاصة به، ويتصرف بما يمليه السياق البيئي الموجود فيه .. والثانى: يعتمد على مرجعية الذات فى أفعاله بمعنى أنه يعتمد على نفسه فى اتخاذ القرارات الخاصة به.

4- التفكير الثنائي (المزدوج)

أى النظر إلى الخبرات بثنائية فى التفكير Dichotomous thinking إما بيضاء أو سوداء، صادقة أو خاطئة، حسنة أو سيئة، طيبة أو خبيثة، وتكرار كلمات مثل يتحتم، يتعين، ينبغي، يجب، من المفروض (webb ,1993:175) حيث يميل بعض الأشخاص إلى إدراك الأشياء على أنها إما بيضاء أو سوداء، صادقة أو خاطئة، حسنة أو سيئة، دون أن يدركوا أن الشيء الواحد قد يبدو فى ظاهر الأمر سيئاً، وربما تكون فيه أشياء إيجابية، أو قد يؤدى فى المستقبل إلى نتائج إيجابية؛ فالتطرف عادة يرافقه مشاعر شديدة بالعجز عندما يتعرض الفرد لأي إحباط أو توتر مهما كان تافهاً. وتمتلئ عبارات المكتئبين وشكواهم بكلمات ومفاهيم وجمل تعكس شيوع هذه الخاصية مثل:

- لا أري على الإطلاق فائدة لما أقوم به.
- حياتي لا يقبلها أى إنسان على وجه الأرض.
- حياتي تفتقد بالمرة إلى عنصر الحب.
- الحياة إما نجاح فى كل شئ أو فشل فى كل شئ ولا شئ غير ذلك.
- إما أن أنجح نجاحا مطلقا أو أفشل فشلا ذريعا.

والأكثر من ذلك حقاً أن بعض الناس قد يقعون فى الاكتئاب نتيجة اعتناقهم لهذه القواعد، ويمرون فى ذلك بالمراحل الأتية: يستهلون أولاً بالحكم على أنفسهم بالفشل

فى تحقيق الهدف المتاح - الشهرة على سبيل المثال - ويتبعون ذلك بسلسلة من الاستنباطات " إذا لم أصبح مشهوراً أكون قد فشلت .. وقد فقدت الشئ الوحيد الذى يهم أى إنسان حقاً .. إننى فاشل .. ولا فائدة من الاستمرار .. ربما أبخع نفسي أيضا وأستريح " حين يفحص المريض المقدمة الأولى يدرك أنه لم يلتفت إلى اشباعات أخرى فى الحياة غير الشهرة. ويدرك كيف ضيق حياته وحبس نفسه فى صندوق حين حصر سعادته فى حدود الشهرة. كذلك يفعل من يحصرون سعادتهم فى حدود الحب، فلا يرون هنا سوى أن يكون المرء محبوباً من شخص معين، إنهم يسلمون أنفسهم للتقلبات الشعورية والترجح بين السعادة والأسى وفقما يرون أنفسهم ويقدرون نصيبهم من الحب أو من الهجر. وقد يستهدفون للاكتئاب أيضا وينتهون اليه.

وفيما يلى قائمة ببعض الاتجاهات التى تعرض الناس للحزن الزائد أو الاكتئاب:

- لكى أكون سعيدا يتحتم أن أكون ناجحا فى أى شئ أقوم به.
- لكى أكون سعيداً يتحتم أن أكون مقبولا (محبوبا، محط إعجاب) من كل الناس.
- إنه لشئ رائع أن أكون غنياً ذا شعبية ورواج، وشئ فظيع أن أكون مغموراً محدوداً.
- إذا ما ارتكبت خطأ فهذا يعنى أنني غشيم أخرق.
- إن قيمتي كشخص تتوقف على رأى الأخرين فىَّ.
- يستحيل أن أعيش بلا حب. إذا لم تحبني زوجتي (حبيبتي - والدى) فأنا تافه لا قيمة لى.
- إذا اختلف معى شخص ما فى الرأي فهذا يعنى أنه لا يحبني.
- إذا لم أغتنم كل فرصة تسنح لى لكى أتقدم إلى الأمام أندم عليها فيما بعد.

وإذا ما اعتنق شخص قاعدة " لكى أكون سعيدا يلزمني أن أكون محبوبا من الجميع " فإنها تحمله على أن يحقق ذلك بقاعدة أخرى: " لابد أن أجعل الجميع يحبني " " لابد لأن " و" لابد ألا " لهذين الأمرين طبيعة استعبادية وهما يتفقان فى ملامح كثيرة مع مفهوم فرويد عن "الأنا الأعلى" وفيما يلى بعض قواعد "لابد" الشائعة:

- لابد أن أكون فى قمة الكرم والرقة والجلال والشجاعة والإيثار.
- لابد أن أكون المحب المثالي والصديق المثالي والمعلم والطالب والزوج المثالي.
- لابد أن أتحمل أية مصاعب بثبات ورباطة جأش.
- لابد أن أكون قادرا على إيجاد حل سريع لأى مشكلة.

- لابد ألا أستاء أو أتأذى، ولابد أن أكون دائما سعيداً صافياً.
- لابد أن أعرف وأفهم وأتنبأ بكل شئ قبل حدوثه.
- لابد أن أكون دائما طبيعيا تلقائياً، وأن أتحكم دائما فى مشاعرى.
- لابد أن أكون دائما على أعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية.

وينبهنا اليس ودريدن (Ellis & Dryden, 1987) إلى وجود ثلاث معتقدات لاعقلانية تكسب الفرد العجز وهى :

1- يجب أن أكون قادراً على النجاح والفوز بتأييد الآخرين ودعمهم بدلاً من التأكيد على احترام الذات أو الحصول على التأييد لأهداف محددة - كالترقية فى العمل مثلاً. أو تقديم الدعم بدلا من توقع الحب الدائم من الآخرين.
2- على الآخرين أن يعاملونني دائماً معاملة جيدة تتفق تماماً مع ما أرغب فيه من معاملة، بدلا من القول أن بعض الناس دائما يتصرفون نحوى بطرق لا أرغبها بسبب تقارب المصالح أو جهلهم بإمكانياتي، أو غبائهم.
3- يجب أن تكون الظروف من حولي ممهدة بحيث أحصل بسهولة على كل ما أريد ولا شيء أقل مما أريد، بدلاً من الفكرة أنه من غير الجيد أن تكون الأشياء كما لا نبتغى لها أن تكون، وان علينا أن نحاول بكل جهدنا تغيير الظروف أو ضبطها بحيث تكون الأشياء مقبولة إلى حد ما ،لكن إذا كان تغيير المواقف السيئة غير ممكن أو مستحيلاً فإنه من الأفضل للفرد أن يمهد نفسه لقبول الأشياء وأن يتوقف عن تصويرها بأنها فظيعة أو كارثة (Ellis, 1994).

وتقوم هذه الوجوبيات بدور محوري فى شعور الفرد بالعجز من خلال:

1- البشاعة: رؤية الأحداث على أنها أسوأ مما يمكن تحمله.
2- عدم القدرة على التحكم: الشعور بالعجز فى وجه الصعوبات أو الفشل حيالها.
3- اللوم الموجه للذات :اعتبار الشخص لنفسه وللآخرين أنه عديم القيمة أو النفع نتيجة للفشل.

ولعل من أهم مساوئ هذا النوع من التفكير ارتباطه بنزوع الفرد إلى الكمال المطلق، وتبنى الفرد فى النهاية وجهة نظر غير واقعية عن الذات، ومن ثم إدراكه عدم مجاراة الأحداث والتأثير فيها، الذي يؤدى إلى اليأس عندما يفشل الفرد فى النهاية إلى الوصول إلى الأهداف المستحيلة والغايات التى لا يمكن إدراكها.

وهنا تمضى هورنى (Horny, 1989) فى تحديد عد من الإنبغاءات التى تحكم حياة الشخص الذي حلت فيها الذات المثالية غير الواقعية نحل الذات الواقعية فيقول "

ينبغي أن يكون فى قمة الأمانة ومراعاة الآخرين والعدل والكراهية والشجاعة والإيثار، ينبغي أن لا يرتبط بأي شئ أو نأى إنسان، وألا يبالى بأي شئ، والا يشعر بالتعرض للأذى، وينبغي دائماً أن يكون هادى البال، غير مضطرب، وبنبغى عليه دائماً أن يستمتع بالحياة، وينبغي أن يكون فوق اللذة والمتعة، ينبغي أن يكون تلقائياً وأن يضبط مشاعره، وأن يعرف كل شئ ويفهمه وستبصره، وأن يقدر على حل كل مشكلة خاصة به، أو بالآخرين على نحو سريع، وينبغي أن يواجه كل صعوبة خاصة به بمجرد رؤيته لها، وينبغي دائماً أن يكون قادراً على أن يجد عملاً.

ويرى عبدالستار إبراهيم (1998) أن جزءاً من تعلم مشاعر العجز قد يتضاءل إذا ما أدرك أنه لا يوجد إنسان كامل تماماً فلا مجال للكمال المطلق، هذه حقيقة تنطبق عليّ شخصياً وعليك وعلى العالم الخارجي أمعن النظر من حولك: هل أنت تجلس فى مكان كامل النظافة والنظام؟ أم هو درجات من هذا وذاك ومن غير الممكن أن يكون الشخص محبوبا تماما وفى جميع الأوقات ومن جميع الأصدقاء، فالحب درجات ودرجة الحب والقبول تتذبذب بشدة، فضلا عن أن منطوق هذه القواعد يجعل أى انخفاض فى درجة الحب بمثابة رفض ونبذ .. والحقيقة أنه لا توجد فى واقع الأمر مطلقات فى هذا العالم إلا فى أذهاننا، وكلما حاولنا أن نقيس كل شئ بمقاييس الكمال المطلق حكمنا على أنفسنا بالفشل وخيبة الأمل، وأننا عاجزون على التحكم فى أى شيء ولا نستطيع التأثير فى مجريات الأمور، وتزداد الهوة التنافر بين إدراكاتنا وواقعنا، ومن ثم إحساسنا العميق بالاكتئاب الدائم والاضطرابات الوجدانية.

5- لوم الذات والتأثر بالنقد

ميز سيلجمان (Seligman, 1975: 1974) بين نوعين من اللوم الموجه نحو الذات إثر الفشل الذى يعتقد الفرد أنه مسئول عنه: لوم قد يوجهه الفرد نحو سلوكه وآخر نحو شخصيته ككل، واللوم الموجه للشخص يعد عاملاً أكثر ثباتاً من اللوم الموجه للسلوك، لأن السلوك أمر يمكن تغييره فى نظر الإنسان، أما إذ أدرك الفرد بأن شخصيته هى سبب ما يتعرض له من فشل ومعاناة تولد لديه اعتقاداً ثابتاً بعدم فاعليته فى السيطرة على الأحداث فى المستقبل، وأن الفشل من نصيبه دائماً، ومن ثم يدرك أنه عاجز عن أى تحكم حالى ومستقبلي ومن ثم يستسلم ويستكين للأحداث.

ويقدم الفرحاتى السيد (1997،2002) عددا من المعارف المشوهة التى تميز ذوى العجز المتعلم منها: عدم محاولة التلميذ مرات أخرى فى حالة فشله، وعدم

قدرتـه عـلى الـتخلص مـن خبراتـه السـابقة المؤلمـة، ولجوئـه إلى تجنـب المشـكلة بالانسحاب والهروب أو الاستسلام، ونقص الثقة فى ذاتـه عنـد تعرضـه لأى موقـف ضاغط. لذلك نجد أن ذوى العجز يميلون أكثر من غيرهم إلى الاعتقاد بأن أفكـارهم وتصرفاتهم وقدراتهم وسائر إمكاناتهم لا تساعدهم عـلى النجـاح بـل تقـودهم إلى الفشل. لذلك فهم أقل ثقة فى هذه الأفكـار والقـدرات وفى أنفسـهم وأقـل تقـديراً لذواتهم عن غيرهم من الأفراد الذين يدركون قدرتهم على التحكم، وأن لوم الذات عن الفشل من شأنه أن يزيد من تعلم العجز ومن مشاعر عدم الكفاية والسـيطرة بسبب انخفاض أو فقدان تقدير الذات.

أحيانا ما يقرأ أحد الطلبة فى تعليق معلمه جفاء يفوق ما يقصـده المعلـم. إن بوسعه أن يسترد توازنه النفسى إذا كانت هذه المبالغـات والتحريفـات فى التفاعـل طفيفة عابرة. ولكن دعنا ننظر حالة طالب ذكى تحمله حساسيته الخاصـة عـلى أن يعتبر أى نقد يوجه اليـه بمثابـة تسـفيه وانتقـاص. إن تـراكم النقـد يجعلـه عرضـة بشكل متزايد لأن يسمى كل ملاحظة أو اقتراح من معلمه تسفيها وانتقاصا. فلو لم يتغير الحال بموقف إيجابي واضح من جانب المعلـم فإنـه ينتهـي بـه إلى أن يحمـل الأمر ما لا يحتمله. ويبدأ فى تصور أى رسالة محايدة أو إيجابية بعـض الشـئ عـلى إنها ازدراء. ثم يتوسع فى التعميم ليشمل كل المعلمين فيرى أنهم جميعاً إنتقـاديون وأنه غبر بليد. ويتقدم بناء على هذه الأدلة ليخلص إلى نتيجة مفادها أنـه متخلـف تخلفا تاما لا شفاء منه ولا أمل فيه. ولنتصور هذا الطالب أيضـاً عائـدا إلى حجرتـه يجتر هذه الاتهامات والخطايـا إلى حـد أنـه لا يبـدو قـادرا عـلى التركيـز فى عملـه. فيتدهور أداؤه فى الفصل. ويفسر هذا التدهور وهذا التشتت كدليل عـلى تخلفـه. إن أضـفنا الأن هـذا الكـرب المحتـوم -حزنـا مـثلا ممتزجـا بـالقلق -فـنحن أمـام إرهاصات مرض نفسي إذ لو استمرت هذه الحالة أيامـاً عديـدة أو أسـابيع سـتغدو حالة اكتئاب.

نستطيع الآن أن نحلل هذه الحالة وفق قائمة القواعد الخاصة بهـذا الطالـب: فهو يطبق فى كل تفاعل مـدرسي قواعـد تتعلـق بتقيـيمات المعلـم " إنـه يسـتخدم القواعد الآتية: " إن أى نقد من المعلم يعنى أنه يعتبرني غبياً"، "وحين يعتبرني أحـد الخبراء غبياً فأنا غبى"،" ومادمت غبياً فلن أصل إلى شئ " عندئذ يطبق على أدائـه المتدن هذه الصفة: " إن عدم كفاءتي دليل على إنى غبى " بل إن لديه قاعدة بشأن الكرب الناتج " مادمت حزينا فهذا يعنى أن حالي لن ينصلح " إنه كما نـرى يطبـق سلسلة من العمليات المنطقية كل نتيجة فيها تشكل مقدمة للنتيجة التالية.

6- توقع الكوارث

انشغال الفرد وقلقه من احتمال حدوث مخاطر أو مصائب له ووضعه لأسوأ احتمالات ممكنة للأحداث (ممدوحة سلامة، 1988).

ويرى بترسون وآخرون (Peterson, et al, 1995) أن توقع الكوارث لدى ذوو العجز يكمن فى التشاؤم، وميلهم إلى الاعتقاد بأن الأحداث السيئة تحدث لفترات زمنية طويلة، ويحدد هذا الاعتقاد أن أى شىء سيئ يحدث فى حياتهم يكون راجعاً إلى نقائصFault فى ذاتهم وهى لا تستطيع التأثير فى الأمور،وأن العالم من حولهم غير عادل فى تقديره لجهوده وتقيميه لها، ومن ثم ينسحبون بسهولة عندما تواجههم مشكلات غير ممكنة الحل ،فالتشاؤم لدى ذوى العجز المتعلم كامن لدى الفرد يؤدى إلى توقع سلبي للأحداث، ويجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، والفشل وخيبة الأمل، بيد أن المتشائم يدرك أن التحكم فى الأحداث خارج نطاق سيطرته، ويشعر أن ذاته غير قادرة على تغيير الظروف، ولا يستطيع تصديق أن ذاته يمكنها التحكم فى الأحداث أو تحقيق الإنجازات، ومن ثم يعاق عن الوصول إلى تنبؤ تحقيق الذات Self-Fulfilling Prophecy. ويؤدى ذلك إلى إدراك أن أي فعل يختاره الفرد لا يستطيع أن يؤثر فيما يحدث.

وأوضحت دراسات بترسون وزملائه (Peterson et al, 1982 Peterson, Seligman, 1984) وغيرها من الدراسات - فى مجملها - علاقة جوانب التشويه المعرفى بحدوث واستمرار العجز المتعلم كما يقاس بأساليب عزو العجز المتعلم، ووثق جانيلين (Ganellen, 1988) علاقة المعارف المشوهة بالعجز المتعلم كما يقاس بأساليب عزو العجز المتعلم. وأشار تينين (Tennen, 1982) إلى أن الطالب المشوه معرفيا يلوم ذاته عن النتائج السلبية فقط، ويرى النتائج الإيجابية أنها ناتجة عن الحظ والصدفة، واستعرض الدراسات الخاصة بالتوقعات المعرفية للعجز المتعلم وانتهى إلى أن أفضل علاج أو تعديل للعجز يمكن فى تغيير أو تعديل اعتقادات الفرد للأحداث والنتائج.

ويرى اليس (Ellis, 1994: 30) أن علم النفس العقلاني ينظر إلى الفرد على أن لديه القدرة على تحقيق الذات Self-Actualization، وعلى أن يصبح غير عاجزاً لديه القدرة على السيطرة وتغيير مصيره الشخصي والاجتماعي Social and Personal Destiny، واستخدام كل طاقاته وإمكاناته وتنميتها إلى أقصى مدى يمكن أن تصل إليه، وفى الوقت ذاته من الممكن أن يصبح عاجزا ومعتقدا فى عدم فعاليته الذاتية من خلال تمسكه بأفكار لاعقلانية مثل رغبته في إنجاز وإتقان كل

شئ إلى حد الكمال، رغبته فى أن ينال حب واستحسان كل الناس، وتعميمه لأحداث الماضي وجعلها أساسا لمستقبله، مما يؤدى إلى شعور غامر بالإحباط والعجز، وبالتالى تتضح رؤية العلاقة بين المعارف اللاعقلانية وتعلم العجز.

القضية الحادية عشر: العجز المتعلم والأداء الرياضي

أثبت سيلجمان وبترسون (Seligman &Peterson ,1986) أن العجز المتعلم يرتبط بالفشل الرياضي من دراسة أظهرت نتائجها أن بعض لاعبى كرة السلة يميلون إلى سلوكيات العجز المتعلم بعد حدوث أى خسارة، وهذا يعنى أن لعبهم كان رديئاً فى ظل معارف العجز المتعلم الموجودة لديهم، وأثبت الباحثان أن الفرق الرياضية التى تتكرر فشلها فى المقابلات الرياضية هى الأكثر تعرضا للعجز الجماعي Group helplessness أى عجز الفريق ككل. ولاحظ الباحثون أن بعض اللاعبين الرياضيين يتجهون بقوة نحو إدراك العجز المتعلم والتشاؤم عندما يخسروا فى أحد المقابلات الرياضية، ففى إحدى العاب الورق Celics شعر أعضاء الفريق بعجزهم نتيجة لخسائرهم المتكررة، وعددوا أسباب خسارتهم فى أنهم كلاعبين تنقصهم الكفاءة والفعالية والجدارة على مجاراة أى خصم وأن فيهم بعض اللاعبين ليسوا على مستوى اللعبة، وتتسم معارفهم باللاعقلانية عند تفسير أى خسارة. ومن ناحية أخرى فسرت فرق أخرى فشلها فى المقابلات الرياضية على أنه تشوهات معرفية وتوقعات سلبية لضعف أدائها، أى قبل دخولهم بعض المقابلات الرياضية يتوقعون أن هذه المقابلات فوق نطاق تحكمهم ولا يستطيعون التحكم فى نتيجتها، بالإضافة إلى أنهم يعتقدون أن أعضاء الفريق الخصم ذو تاريخ حافل بالانتصارات والشهرة، وتعمل هذه الانتصارات كمدعمات للقدرة والجهد تنمى لديهم دافع التحكم وتفسر هذه الأسباب كأسباب داخلية أى داخل أعضاء الفريق وهى مستمرة، وبالتالي يدركون عجزهم، وأنهم مهما حاولوا ومهما جدوا فإنهم لن يستطيعوا السيطرة على مجرى المباراة،والنتيجة حتمًا ستكون الفشل (Peterson, et al, 1995) أى أن حصول أى فريق على نتيجة غير مرضية قد تؤدى إلى كفاءة فى الأداء فى المرات المقبلة وذلك لأسباب عديدة منها الإعداد الجيد للاعبين أو بسبب تكيف هيئة التدريب معهم أو جسارتهم وصلابتهم النفسية التى لا تتأثر بأى خسارة، وعلى العكس فقد يؤدى الحصول على نتيجة غير مرضية إلى شعور بالعجز المتعلم، لأن الخسارة تنشئ وتنمى لدى أعضاء الفريق شعورا بالعجز، وينخفض أداء الفريق فى أى مقابلة قادمة.

وهنا حصل ريست وأخرون (Reist et al, 1995) على بيانات من الإتحاد العالمى لكرة القدم لمدة ثلاث سنوات لفريق ما - دعمت فروض نظرية العجز المتعلم - وأظهر الباحثون أن الفريق الذى ينهزم هزيمة قاسية يميل أداؤه إلى الضعف فى المقابلات القادمة لاسيما إذا كان يواجه خصماً صعباً عنيداً له شهرة واسعة وانتصارات عديدة. وانتهى الباحثون إلى تحليلات توضح أن شعور أى فريق بالعجز المتعلم فى أى مقابلة وتعميمها على المقابلات الأخرى يعتمد فى جزء كبير منه على مدى واقعية التفسيرات السببية لخسارتهم، وعلى توقعاتهم لقوة وكفاءة الخصم، ومدى تماسكهم وشعورهم بفعالية الجماعة Collective efficacy أى قوتهم وكفاءتهم كفريق وليس كأفراد فى تخطى أى صعوبة ومدى التماسك بينهم وتوجهاتهم لأهدافهم وصلابتهم وجسارتهم النفسية وانتمائهم لاسم الفريق (Reisel &Kopelman, 1995).

وبالتالي فإن خسارة أى فريق رياضي قد لا تؤدى إلى الشعور بالعجز المتعلم بسبب الصدى Rebound الذى تحدثه الخسارة، وتؤدى تحسن الأداء فى المقابلات القادمة، وقد يحدث ذلك بسبب الإعداد الجيد والعلاقات الطيبة بين هيئة التدريب واللاعبين وبين اللاعبين بعضهم البعض، وكذا تمتع اللاعبين بالأفكار العقلانية فى تفسيرهم للخسارة، وأن أى نجاح فى أى مقابلة قادمة لا يقترن بالخسارة السابقة أو الحالية وأن كل خسارة رهن لظروفها وما يحدث فيها (Mazur, 1998).

وفى هذا المنوال أظهرت نتائج ثلاث دراسات لريتى وأخرين (Rettew et al, 1990) أن أسلوب التفاؤل والتفسير العقلاني للخسارة والصلابة النفسية وتقدير الذات تؤثر على قدرة لاعب " البيسبول " على ضرب الكرة فى المواقف العصيبة، كما تتنبأ هذه المتغيرات بقدرة المصارع على العودة بعد أن يجد نفسه خاسراً فى الشوط الأول (المباراة من ثلاثة أشواط). وترتبط هذه المتغيرات بعدم تأثر لاعبى التنس بخسائرهم السابقة، فإدراك اللاعبين لتحكمهم المدرك يجعلهم يبذلون جهدا عاليا فى مواقف المنافسات لأنهم يعتقدون أن تحقيق الفوز يعتمد على جهودهم وقدراتهم، ومدى التعاون بينهم، وميلهم وولائهم لناديهم، ولا يهمهم أى خسارة، أما اللاعبون ذوو النقص فى التحكم المدرك لا يبذلون جهداً مماثلا لتوقعهم أن جهودهم سوف لا يكون لها أثر يذكر على النتائج، وهم سريعو الفشل، ويعتبرون أى خسارة بمثابة قياس حقيقي لمستواهم وجهودهم.

وأجرى زاش (Zach, 1997) دراسة تهدف إلى تفسير علاقة الدعم الاجتماعي المدرك واستراتيجيات المواجهة وكل من تكرارية الخسارة وقسوتها على العجز

المتعلم لدى المنتخبات الرياضية الإسرائيلية، وبيان الفروق بين ثلاثة ألعاب رياضية (كرة القدم، واليد، والسلة) على المتغيرات قيد الدراسة، وبعد تطبيق الباحث اختباراته واستعانته بالأخصائي النفسي فى الحصول على تكرار الخسارة ونوعها وقوتها، أسفرت نتاج الدراسة عن ارتباط تكرار الخسارة وقسوتها باستراتيجيات المواجهة بالتجنب والتي تركز على الانفعال وسلبية الدعم الاجتماعي، وزيادة الأحداث الرياضية الضاغطة، وهذه العوامل مجتمعة هى عوامل مكونة ومنبئة بالشعور بالعجز المتعلم، وضعف الفعالية الجماعية للفريق، كما وجد فروقاً بين الثلاثة منتخبات لصالح كرة القدم باعتبار أن هذه اللعبة كثيرة الشعبية وتستحوذ على فكر واهتمام الشعب، وانتهى الباحث إلى خطورة عدم وجود دعم اجتماعي وعدم وجود وسائل نفسية تحد من خطورة الأزمة والتخفيف من خطورتها، لأن ذلك يعمل على تعظيم اعتقاد الفريق فى قوتهم كأفراد وكمجموعة، وأن أى خسارة لا تنبئ بأى عجز أو استكانة، أو سلبية.

ويذكر سيلجمان (Seligman,1998) من ملاحظاته ومقابلته لحالة تتجنب الاشتراك فى برامج التربية البدنية أن شعورها بالعجز، والذي يأتي من اعتقادات ثابتة لديها بأنها لا تستطيع تغيير قدراتها العقلية، ولا تستطيع مجاراة زميلاتها وتنقصها الثقة بالنفس، وان مظهرها البدني والصحي لا يساعدها على الدخول أو إتمام أى برنامج رياضي.

3

الفصل الثالث
سياقات العجز المتعلم وقضاياه الاجتماعية

الفصل الثالث
سياقات العجز المتعلم وقضاياه الاجتماعية

القضية الأولى: هوية المراهقين والعجز المتعلم

يرى كثير من المفكرين أن ثمة صعوبة فى تعريف الهوية، وليس غريب أن يعلن جوتلوب Gottlop أن الهوية مفهوم لا يقبل التعريف، لأن كل تعريف هو هوية فى حد ذاته، فالهوية مفهوم وجودى يتضمن خاصية سحرية تؤهله للظهور فى مختلف المقولات المعرفية، ويتمتع بدرجة عالية من العمومية والتجريد تفوق مختلف المفاهيم الأخرى المشابهة والمقابلة له، وبالرغم من الغموض الذى يحيط بمفهوم الهوية فإن هذا المفهوم يتضمن معطيات فهم العالم، فى ضوء كون الهوية منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية، تتصف بالتمايز والديمومة بما تجعل الشخص يتمايز عما سواه، ويشعر بوحدته الذاتية،ومن ثم فإنها نظام من التصورات والمشاعر حول الذات، وإدراك متماسك بالذات يعتمد على قيم مستقرة، وعلى قناعة بأن أعمال المرء وقيمته علاقة متناسقة ومتكاملة. والهوية شعور كلى ومعرفة بما هو خطأ وما هو صواب (على وطفة، 2003).

والهوية بمفهوم "بياجيه" تؤكد على أهمية الوحدة والثبات. فعندما تبدأ عملية الاحتفاظ Conservatio فإن هذه العملية تبنى على أساس الهوية، إذ عندما يلاحظ الطفل ثبات الأشياء، فإنه يبنى على ذلك تصور استمرارية ذاته الخاصة من خلال السلوكيات التى يمارسها، ومن ثم فإن التغيرات فى الهوية ممكنة، وقد تحدث عند تقديم الخبرات الجديدة للفرد، وعند تلقى تعزيز إيجابي عن ذاته، وعن ما يمتلكه من صفات إيجابية لها الغلبة فى التأثير فى الأمور، بالتدريج تترسب أفكار جديدة ومنطقية داخل عقل الفرد تساعده فى تشكيل أنماط إيجابية من الهوية، وعلى هذا فالهوية وجود ووعى بالوجود، بما ينضوى على وعى بتمايزه عن الآخر، وخصوصيته فى آن واحد (Sund, 1976).

وقد طور "إريكسون" هذا المفهوم وجعله مفهوماً محورياً فى تصوراته النفسية عن هوية الأنا Ego Identity وعرفها بأنها: ذلك الشعور الذى يهيئ الفرد لإدراك ذاته كشىء له استمراريته. وبهذا يركز اريكسون على الهوية كاتجاه، أو إدراك لكنها فى الحقيقة - على حد قول مارشيا - منظومة دينامية من صنع الذات، تتفاعل فيها الدوافع، والقدرات، والمعتقدات، وتاريخ الفرد (Marcia , 1980).

ويشير "اريكسون" إلى أن مرحلة المراهقة هى المرحلة التى يصارع فيها الفرد بين وضوح الهوية وغموضها، أى إلى الحس بالهوية الذاتية ونماء ثقته بذاته، والتي تعنى قدرة الفرد على الاحتفاظ بإحساس ذاتي داخلي للتواصل مع فهمه لمعنى ارتباطه بالآخرين، فالطفل الذى يتمثل بوالده لابد أن يسلك أنماطًا سلوكيه يحبها من وجدانه، أو من ذاته بتلك الأنماط السلوكية التى يفهمها من سلوك والده، حيث يستجيب الفرد - عادة - وفقا لما أدركه من سلوك الآخرين نحوه، بصرف النظر عن طبيعة السلوك فى ذاته.

ومرحلة المراهقة مرحلة الوجود الفعلي للشخص وبداية الوجود النفسي الحقيقي له، حيث يشعر المراهق خلالها بالكينونة والهوية المتفردة والأنا المتميز، ولديه رغبة فى أن يعبر عن نفسه ويعلن عن وجوده ككائن مستقل له رأيه ودوافعه واختياراته، وقدراته الخاصة فيما يخص العمل، أو المهنة، والقيم، والأيديولوجيات Ideology، وانتماءاته إلى أفكار وأنماط معينة من الناس (Penuel & Wertsch , 1995) وإذا فشل المراهق أو الشاب فى تحقيق معظم هذه الاختيارات، أو إذا شعر بأنه عاجزٌ فى اختياراته وأفكاره وقراراته، وفى تحقيق هويته الشخصية أيضاً بسبب خبرات الطفولة السيئة أو الظروف الاجتماعية الصعبة قد يؤدى إلى ما يسميه إريكسون الإحساس بأزمة الهوية Identify crisis أى عجز الشاب عن اختيار مستقبله المهني أو عجزه عن مواصلة التعليم، وما قد يعانيه من صراعات العصر واكتساب إحساس عميق بالتفاهة، ونقص التنظيم الشخصى وعدم وضوح هدف محدد للحياة، وما يصاحب ذلك من أحاسيس العجز، وإدراك تدنى الصفات الإيجابية، ليكون الاغتراب.

وفى هذه المرحلة أيضاً يسأل المراهقون والشباب عن هويتهم ومن هم؟ وماذا يريدون تحقيقه فى الحياة؟ وكيف يحققون ذلك؟ ومن يفضلون من الناس الذين حولهم؟ وإلى أين يذهبون؟ وهل ما يعتقدون فيه يعد كافياً للتضحية من أجله؟ هل تشبه صفاتهم صفات الأخرين؟ وما الأشياء التي يتميزون بها عن الآخرين (التفرد)؟ وتساعد الإجابة عن هذه الأسئلة فى تحديد نوعية الحياة التي ينشدها الفرد والمكان الذي يفضل العيش فيه، وكيف يقضى أوقات فراغه، وهم فى هذا كله يعملون على إشباع حاجاتهم المختلفة من ناحية، وتحقيق ذاته من ناحية أخرى، شعارهم دائما أنا موجود، وأستطيع تحقيق وجودي وإشباع حاجاتى. أما الذين يعجزون عن الإجابة يتخبطون فى حياتهم ويكونون عرضة لافتقاد القدرة وإدراك عدم جدوى تصرفاتهم.

ومن ناحية أخرى قد تتجسد استجابات العجز لدى المراهق عندما يشعر المراهق أن هويته لا تظهر، ولا تتشكل فى ضوء معطيات الثقافة والمجتمع الذى يعيش فيه، حيث لا يساعده إطاره الثقافي والمجتمعي على تحقيق أهدافه، وقد لا يمثل له سياجاً واقياً وموجهاً لسلوكياته الواقعية وطموحاته في المستقبل، ومن ثم تكون عوامل الإحباط أكثر من عوامل الإنجاز، الأمر الذى ينعكس بالسلب على إحساس الفرد بالهوية وفقدان الطمأنينة وإدراك الخوف من العالم، والميل إلى تفضيل عدم بذل الجهد، والركون إلى السلبية، والتخلي عن كل موقف إيجابي تجاه الواقع، والاكتفاء باتخاذ مواقف رد الفعل أو التطرف الزائد والضيق، ونقد كل ما هو قائم بدون تمييز.

وكثيراً ما نرى الشباب يتذرعون بأسباب تبدو خارجية عنهم، أو أنهم لا دخل لهم فيها، ومن هنا يكون القصور راجعاً إلى أنهم يميلون إلى الانطواء على أنفسهم، ويعلنون بصراحة بأنهم لم يعودوا يملكون من القدرة ما يستطيعون معه مواجهة الظروف الخارجية والتغلب عليها. وإذا سألنا الشباب ما معنى هذه الظروف، ومن الذى يستطيع أن يقدرها أو يحكم عليها، وأين الإرادة؟ وجدنا بعضهم يقول : إننى كنت أود أن أحضر فى موعدى تماماً لولا المواصلات، وكنت أود أن أذاكر لولا انقطاع التيار الكهربائى.

فالشاب أو المراهق عليه إذن أن يتحلى بالإرادة التى تمكنه من أن يتغلب على الظروف، فليس أسهل على الإنسان من أن يستسلم للعجز بحجة أن الظروف التى يواجهها ظروف عصيبة، هيهات لأى قوة بشرية أن تتمكن من الوقوف فى وجهها.

والغريب أننا قد نجد بعض الشباب يستسلمون للعجز تحت وطأة رفض المقاومة، أو أنهم يميلون إلى رفض الصراع الذى يمكن أن ينشأ بينه وبين مصدر الصعوبة أو منبع المشكلة، وبطبيعة الحال قد يكون هذا سبباً رئيساً فى أن كثيراً من معارك الشباب النفسية والخلقية يخسرونها قبل دخولهم المعركة لأن عوامل الإحباط والعجز قد تمكنت منهم، وهيأت نفوسهم تهيئة من شأنها أن تزعزع العزيمة وتضعف الإرادة، وتهيئ الشاب لتعلم العجز حتى عند مواجهة أقل المثيرات تأثيراً.

وفى هذا السياق يربط بول جودمان Boul Gudman بين أزمة الهوية وبين فقدان المراهق للقيمة الاجتماعية ويعبر عن ذلك صراحة فى قوله: "إن أزمة الهوية ما هى إلا إحساس بالضياع فى مجتمع لا يساعد المراهق فى فهم ذاته، ولا يوفر له فرصاً يمكن أن تعينه فى الإحساس بقيمته الاجتماعية، والمجتمع الحديث لا

يحرم الشاب من القدوة والمثل فحسب، وإنما يعطلهم عن القيام بدور له معنى فى الحياة، ومن ثم فإن العجز المتعلم يمكن إرجاعه بشكل أو بآخر إلى عدم أو تأخر تشكيل الهوية، حيث وجدت علاقة بين عدم وضوح الهوية وإدراك نقص التحكم والسلوك الجانح لاسيما تعاطى المخدرات (Newcomb & Harlow 1986.).

ومن منطلق أن الانحراف والإدمان قد يعبران عن أزمة هوية لكونهما مشكلة اجتماعية واقتصادية وسياسية، ولهما معنى أعمق من كونهما يرجعان إلى نزول المرأة للعمل مثلا، وهو ما يؤدى إلى الاغتراب بين الشباب، واعتقادهم أن مستقبلهم مظلم إلى حد كبير، وعدم وضوح معايير الصواب والخطأ أمامهم، ويرون تعزيز صور الفساد والحراكات الاجتماعية المفاجئة،والضغوط الاجتماعية، ويدركون أن العمل الجاد لن يوصلهم إلى النجاح؛ مما يشعرهم بالعجز وضآلة السمات الإيجابية التى يتصفون بها، مما يمهد إلى الاغتراب، وبعض أعراض الاكتئاب مثل الحزن، والتشاؤم والشعور بالفشل والانسحاب الاجتماعي وعدم الرضا، وفى النهاية يكون الاتجاه إلى السلوك المضاد للمجتمع (أحمد عكاشة، 1993)

وفى هذه الحالة تتجسد أزمة الهوية لدى المراهق فى ضوء تواجدهم على أرضية من الشك وعدم اليقين لكونها - من وجهة نظرهم - مكاناً غير آمن، وغير قادر على احتوائهم والإسهام فى تحقيق حاجاتهم، والاستفادة من إمكاناتهم، وتختل فيه معايير الصواب والخطأ ومحكات النجاح والفشل، وبالتالي لابد من الانسحاب من هذا المكان، كما أن تماثل واستمرار هذه الصورة خلال مراحل عمرهم التالية - لاسيما مرحلة المراهقة– يدعم ويعمق لديهم شعوراً بعدم القيمة وضياع الاعتبار، وقد يكون ذلك دافعاً لهم للتعامل بأساليب غير واقعية قد يترتب عليها الفشل، ومن ثم استخلاص أحكام تتعلق بالعجز وعدم الكفاية، وهنا تنشط أفكار ومعارف العجز وقلة الحيلة، وإدراك اختلال الهوية، ومثل هؤلاء تعوزهم الثقة والخبرة ويشعرون كأنهم خائفون مهشمون، لا يمتلكون العالم، ومعطيات تحديد السلوك المناسب الذى يترك أثراً طيباً لدى الآخرين ولدى أنفسهم، ويظهرون وكأنهم يبحثون عن معنى لهويتهم المختلة، وعن معايير لحدود سلوكهم، وقد يتصرف بعضهم وكأنه يرغب فى معاقبة ذاته حيث يجد فى معاقبة ذاته طريقة للتعرف على محكات عادلة ومعايير صادقة للسلوك الأخلاقي.

وعليه تكون استجابة العجز بمثابة استجابة منطقية لعدم القدرة على تحمل أعباء الواقع واختلال معاييره، فإدراك الفرد اختلال معايير الحكم على الأداء، وكذا عدم قدرته على التحكم فيما يجرى حوله من أمور أو مواجهة التغير أو الأحداث

بأساليب سلوكية توافقية تجعل الفرد يشعر بالفشل،وتكرار الشعور بالفشل يـؤدى إلى اختلال تشكيل الهوية وتجنب مواجهة الواقع، بل والهرب منـه، مـما يـؤدى إلى تزايد في اتجاه العجـز وضـمور القـدرات والإمكانيـات اللازمـة لتحقيـق الأهـداف، ليكون الاغتراب - وكما تشير هوايت (white, 1971) - أن المغترب يعـانى الاكتئـاب وتنتابه احساسات عميقة بالعجز، وإذا فقد الفرد الشعور بالهدف فى حياته تصـبح حياته فارغة لا معنـى لهـا. وتجعلنـا خـبرة الشـعور بـاللامعنى نميـل إلى أن نشـعر بإحساس عميق بالعجز، مما يؤدى إلى قلق مؤلم، وبخس ما فى الـذات مـن صـفات إيجابية، وتعظيم ما بها من صفات سلبية.

والإنسان المغترب هو الإنسان الذى لايحـس بفاعليتـه ولابأهميتـه ولابوزنـه فى الحياة، وإنما يشعر بأن العالم (الطبيعة والآخرين بل والذات) - على عكـس ذلـك - غريب عنه : يوجد بعيداً عنه وفوقه حتى ولوكان من خلفه هـو. فعلاقـة الإنسـان المغترب بالحياة الاجتماعية هى كعلاقة الإنسان البدائى بالصنم : يصنعه بيديـه ثـم يرفعه فوق نفسه ويتحول إلى مجرد عبد لـه لاتخـرج علاقتـه عـن عبادتـه. وبقـدر مايتفانى الإنسان فى عبادة الصنم - الذى قد يكون الدولة، أو الأسرة أو أية مؤسسـة اجتماعية أخرى - يزداد خضوعه له ويزداد احتقاره لنفسه أى تقليله من شأنها بل وتحقيره لها. وفى نشاطاته الاجتماعية المختلفة لايحقق الإنسان المغترب ذاتـه وإنمـا يضيعها ولايشعر بسعادة فيهـا وإنمـا يعـانى مـن شـقاء وتعاسـة، ولاينمـى مهاراتـه وخبراته وإنما يفقدها ولايحقق استعداداته وإمكانياته، وإنما يخسرها. وهذا يـؤدى إلى اضطراب الهوية.

وفى هذا الصدد وجدت هورنى Horney فى العجز التعبير عن نقص فهمه ماذا يكون فى الحقيقة؟ ونتيجة لافتقاره فهم هويته يحيا حياة من نسج نصوره، ويفتقد الاهتمام بالحياة، لأنها ليسـت مـا يرغـب فيـه حقيقـة، ولـيس فى وسـعه أن يتخـذ قراراته لأنه لا يعرف حقيقة ما يريد،ويعيش فى حالة يدرك من خلالها تدنى سـماته الإيجابية وتعاظم ما يحمله من صفات سلبية، ومن ثم يدرك أن وجوده وحضـوره وهمي لاسيما مايمتلكه من سمات إيجابية تـؤثر في الأمـور،وحينما تـزداد حـدة مـا يشـعر بـه الفـرد مـن عجـز، يـزداد تهيئـة للعزلـة الاجتماعيـة Social Isolation، واختلال المعاييرFormlessness، فضلا عن تعميق معطيـات العجـز لديـه، وإدراك نقص التأثير فى الأمور، ومن ثم يقرر إريكسون أن قهر الإحساس بـالعجز، وتعـاظم إدراك القدرة على التحكم يستند إلى إحسـاس قـوى بالهويـة، وأن يسـعى الإنسـان ويجتهد إذا ما كان هناك هدف يسـعى إلى تحقيقـه، لاسـيما توطيـد إدراك وجـود

معايير صادقة ومقبولة للحكم على النجاح والفشل، وهذا يدعم فكرة أن الإحساس بالهوية من شأنه أن يحصن الفرد ضد تعلم العجز والشعور بالاغتراب.

على سبيل المثال إن المراهق الذي يتعرض للنبذ فى طفولته - على سبيل المثال - يشعر بالعجز فى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، والعجز عند مواجهة عدوان الآخرين، فهو سريع الاستسلام، ينطوي على ذاته، يشعر بالوحدة، وعدم الراحة فى التعامل مع الآخرين، ويعجز عن التعبير عن حقوقه .. والبيئة التي تحاول كف رغبة المراهق في اكتشاف نفسه، وتجريب أي طرق بديلة لإشباع رغباته، أو السخرية منه عند محاولاته إثبات وجوده، كل ذلك من شأنه يشكل صورة سالبة عن الذات، الأمر الذى يجعله - غالباً - يتعثر في حياته، ولا يستطيع اكتساب نسق قيمي ثابت، ويخفق فى تنمية الشعور بقيمة الذات، أو هوية ثابتة (Kaplan, 1995).

وبالتالي فإن مشاعر الكفاية أو القدرة على التحكم قد تكتسب منذ بداية النمو فى مرحلة أسماها أريكسون (اكتساب الكفاية مقابل الشعور بالنقص) فالفرد فى هذه المرحلة يتوقع أن يتعلم المهارات الأساسية الخاصة بثقافته، وترتبط هذه المرحلة بزيادة قدرة التلميذ على تنظيم الذات، والتواصل مع أترابه وزملائه، ويكمن خطر هذه المرحلة فى تكوين معارف ودوافع العجز حين يشك التلميذ فى مهاراته، أو فى مكانته لدى أقرانه، الأمر الذي يثبط من همته، ويستجيب للمؤثرات استجابات عاجزة، ناقصة الإرادة مختلة التفكير، لاسيما عندما يعرف أن الجنس الذي ينتمي إليه أو الطبقة الاجتماعية هى التي تحدد أهميته كشخص، وليس مهاراته أو ما يبذله من جهد، أو حتى ما يتمتع به من صفات إيجابية، والنتيجة هي العجز وإدراك نقص الكفاءة، والاستسلام للضغوط، ومن ناحية أخرى فإن الجانب الإيجابي لهذه المرحلة هو الاجتهاد، والذي يحتوى على مشاعر الكفاية الاجتماعية والانجازية، أى ثقة التلميذ بأن له تأثيراً إيجابياً على عالمه الاجتماعي والإنجازى منتهياً بذلك - فى الحالة الأخيرة - إلى اكتساب الكفاءة وتعلم الإرادة والتحكم فى الأحداث وتوقع النجاح.

تعلم العجز وتصنيف مارشيا للهوية

قامت ما رشيا Marcia (Muuss, 1988) بدراسات منفردة أو مع آخرين أوضحت أن عدد مضطربي الهوية يتناقص تدريجياً بين المراهقين حتى نهاية مرحلة الشباب، إلا أن مارشيا في دراستها الأخيرة حاولت تصنيف الأفراد على

متغير آخر يتعلق بتشكيل الهوية وهو مرور الفرد بأزمة شخصية عانى فيها من البحث عن هويته وخرجت الباحثة بأربع فئات من الأفراد لها علاقة بشكل أو بآخر باكتساب وتعلم العجز هي :

(1) أ فراد مروا بأزمة وانتهوا إلى تشكيل هوية واضحة

أطلق عليهم اسم منجزي الهوية Identity Achievers فهؤلاء الأفراد أحراراً - بصورة حقيقية - فى أن يفعلوا أو يؤدوا أى عمل من الأعمال يختارونه من بين احتمالات عديدة ذات اعتبارات بالنسبة لهم، وإنجاز الهوية هو المعنى الكامن وراء النجاح فى الحياة، وأن الأشخاص المنجزين لهويتهم أشخاص يتجاوزون مشاعر الخوف من الفشل، وعندما يمر بهم أى نوع من الأزمات يدركون أنهم يمتلكون التحكم فى نواصي الأمور والأزمات، وهى فترة أزمة يتبعها تطور الالتزامات أو المعتقدات التى يأخذها الفرد على نفسه كأن يتعهد بأيديولوجية معينة بعد أن يعيد تقييمها (Marcia & Toder, 1973) ويستطيعون التكيف أو معايشة الأزمة بأي طريقة تناسبهم، وينتهون بتكوين هوية ما، معتقدين أن لديهم قدرة على الإنجاز في المواقف المقبلة، واختيارات واضحة يستطيعون تحقيقها.

وتعد مرحلة إنجاز الهوية المرحلة التى يتجه فيها الفرد نحو الاستقلال الحقيقي كرجل، ويدرك فيها صفاته الإيجابية كما هو الحال فى الأفكار والإيديولوجيات، واختيار المهنة، وهذا الإنجاز فى الهوية، أو ما يسمى بالتحرك تجاه حل الأزمة ذو أهمية كبيرة وأثر جدي، يؤدى بالتالي للوصول إلى حالة نفسية سوية.

ومنجزي الهوية هم الأفراد الذين مروا بخبرة توكيد الذات والاختيار ويسعون نحو الأهداف التي اختاروها بأنفسهم. وإنجاز الهوية يحدث إذا كان مستوى الالتزام لدى الفرد عالياً بعد وزن واختيار البدائل، والوصول إلى قرار يتخذه الفرد بنفسه، وهم الأفراد الأكثر تكاملاً وتعقيداً من الناحية المعرفية، ويبحثون عن الخبرات التي تزيد نموهم، وأكثر الهويات مرونة وأقلها جموداً عند مواجهة ضغوط التوافق، وهم أعلى مستويات نمو الأنا، فضلا على تفوقها على جميع الهويات الأخرى فى قدرتها على علاقة الألفة والتواد، ونادراً ما يذهبون طلباً للعلاج النفسي، ويحتاجون فقط إلى الإرشاد القصير كونهم لا يمرون بأزمات نفسية تستدعى التدخل، أو قد يمرون بأزمات حقيقية إلا أنهم يثقون فى قدرتهم واستجاباتهم على تجاوزها (Marcia, 1980).

وهذا يعزز أن البيئة الآمنة التي تشجع الفرد على التفاعل مع مختلف جوانبها المادية أو الاجتماعية تساعده على تنمية الإحساس الإيجابي بالمثابرة وبقيمة ما

يبذله من جهد والثقة فى قدرته على القيام بما يوكل إليه من أعمال بإتقان وقدرته على تكوين علاقات مثمرة مع الآخرين، وهذا ما يصف الأفراد منجزي الهوية وعكس ذلك عندما يتعرض الفرد للفقر والإحباط والشعور بالعجز والحس بعدم فاعلية ما لديه من قدرات، وما يتمتع به من صفات إيجابية، وما يبذله من جهد، حيث غالبا ما تنتابه مشاعر الدونية وعدم القدرة على مواجهة أعباء الحياة.

(2) أفراد لم يمروا بأزمة وانتهوا بتشكيل هوية

غالباً أخذوها جاهزة من المحيطين بهم حيث رهنوا هويتهم للآخرين Foreclosure فهم يتصفون بالتعهد غير الناضج للأهداف، ويعظمون الأفكار والأهداف والقيم والآراء التي يقترحها أشخاص آخرون عادة ما يكون والديهم أو معلميهم بدون أن يكون للشخص خيارات معينة مثل الخيارات الممكنة والخاصة بهم، وهؤلاء عرضة للعجز المتعلم، حيث يعتقدون أن هوياتهم مرتبطة بالآخرين الأقوياء.

وبهذا الشكل لم تتفتح هويتهم ولم تستطع تجاوز ما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، ومن ثم فإن الشخص لا يستطيع أن يخرج عن إطار ما التزم به واكتسبه من قيم ومعايير داخل مجتمعه (الأسرة مثلاً)، الأمر الذى يجعله راهناً نفسه لما هو قائم، بيد أنه لا يخشى النجاح بل قد يحققه (محمد عيد، 2002)

ويذكر موس (Muss, 1988) أن راهني الهوية أفراد لديهم التزامٌ بالأوضاع المهنية والأيديولوجية، لكن تلك الأوضاع اختارها لهم آباؤهم ولم يتخيروها لأنفسهم، أى أنهم يميلون إلى تقمص أيديولوجيات ومهنة والديهم، فعندما نسألهم عندما يكبرون ماذا يرغبون يجيبون We Want To Be Dentist وعندما نسألهم لماذا؟ يجيبون Because My Father Is A Dentist، فهؤلاء الأفراد قد قبلوا القيم الوالدية بدون سؤال أو اختيار بين البدائل. وهم بذلك يخضعون لقيم تسلطية ويميلون لأن يكونوا جامدين معرفياً، دوجماطيقيين، دفاعيين يسرفون فى الحيل الدفاعية، ومن الصعب بالنسبة لهم أن يتغيروا، وبالنسبة للعلاقات بين الأفراد فهم يميلون إلى النمطية والتظاهر والذات المتصلبة وهم متعاونون وممتثلون للعرف والتقاليد، ويتجنبون الصراع والتنافس، وهم أيضا أكثر تأثراً بأحكام وأراء الآخرين ليس من خلال تقييماتهم الشخصية لهذه الأحكام والآراء، وهم أكثر تعرضا لإدراك أزمة هوية في حياتهم فيما بعد لأنهم لا يعطون أهمية لذاتهم ولا لصفاتهم الإيجابية كعمليات أساسية لتحقيق هوية حقيقية واقعية، تستطيع اتخاذ القرار ووضع إيديولوجيات وتقديم أفكار، وأداء قابل للقياس والتحقيق.

بكلمات أخرى لا يرجع التحكم لذاتهم وإنما يرجع للآخرين، وهذا ما يسمى بالعجز الإبدالى Vicarious Helplessness وفيه نجد أن العجز المتعلم ظاهرة بيئية وأن الفرد لا يحتاج إلى المرور المباشر بأحداث غير قابلة للتحكم لكي يصبح عاجزاً ويدرك أنه لا يملك معطيات النجاح، بل يمكن أن يصل إلى حالة العجز من إدراك أو رؤية تأثير الحالة على الآخرين من حوله، وبعبارة أخرى يتعلم العجز من مشاهدة الآخرين الذين يعانون العجز، ويماثل هذا الاستنتاج ما بينته نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory بأن الفرد قد يتعلم بعض الاستجابات السلوكية من خلال عملية تقليد ما يسلكه الآخرون،أو رؤية آثارها على أفراد آخرين. وفى هذه الحالة توصف ظاهرة العجز المتعلم بأنها ظاهرة معدية Contagious ولها قابلية الاستمرار والانتشار (Brown & Inoye, 1978). وبناء عليه يمكن القول إن العجز المتعلم قد يحدث من خلال النماذج المباشرة،فالأفراد الأكثر انصياعا والأسهل إقناعاً والأكثر قبولاً للمعلومات من الآخرين والأقل دافعية،والأضعف مقاومة للاكتئاب،وذوو الأداء الأكاديمي المنخفض، والأكثر عرضة للاضطراب النفسي،ومن لديهم نزوع أعلى للانتحار هم الأفراد الذين يرون أنفسهم مثل نماذج العجز مقارنة بالأفراد الذين يلاحظون نماذج النجاح أو يلاحظون نماذج تدرك الكفاءة والتحكم (Bandura, 1998).

وقد لا يقتصر مفهوم العجز الإبدالى على العجز فى بيئة التعليم أو العمل، بل يتعدى ذلك إلى البيئة الخارجية. وفى هذا الصدد يمكن القول بأن التطور التقني فى وسائل الاتصال وظاهرة ما يعرف بعلمنة التلفزيون Global Television أدى إلى تعريض ومعايشة الملايين من الناس لأحداث وقضايا خارج نطاق تحكمهم مقارنة بأي وقت آخر من التاريخ البشرى لاعتبارات متعددة أهمها الرابط الإنساني بين شعوب العالم، بما يؤدى إلى تجاوز الآثار السلبية للكوارث حدود الدول التي تحدث فيها إلى بقية الشعوب في الكرة الأرضية، وكما أن الصراع على الثروات ورغبة الدول الكبيرة فى الهيمنة على الدول الصغيرة يسهم في إذكاء الشعور بالعجز بين مواطني دول عديدة في العالم المعاصر. فهناك عشرات الأمثلة لشعوب ودول تعيش فى حالة من الخوف والقلق بسبب دافع السيطرة والهيمنة لبعض الدول والتي تستمد بعض جذورها من الطبيعة العدوانية للنفس البشرية (على عسكر، 2003)

فى هذه الحالة ينزع الشخص العادي غالباً إلى العجز عن القيام بأي عمل يؤثر تأثيراً حقيقياً على البيئة التى يعيش فيها خاصة فى ظل تعقد الحياة العصرية من حوله، حيث يرى فى الأغلب والأعم أن هذه البيئة خاضعة لتأثير قوى خارجية

عن إرادته تتمثل فى العلم والتكنولوجيا والصناعة والحكومة، ورغبات الهيمنة من دول على دول، والشيء الملفت للنظر أن هذا الشخص لا يعجز فقط عن القيام بعمل مؤثر فى البيئة، بل إنه فى معظم الأحوال يعجز عن أن يربط بين مشكلة بيئية يعانى منه، وبين الاعتبارات البيئية الأوسع نطاقاً.

(3) أفراد مروا بأزمة ولكنهم لم يشكلوا بعد هوية واضحة

أطلق عليهم اسم معلقي الهوية Moratorium subjects ويتصفون بالقلق والتقدير المنخفض للذات والعلاقات السطحية مع الآخرين، وعمل وعود وتعهدات أعلى من إمكانياتهم الشخصية، وهؤلاء عرضة للعجز المؤقت، كونهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون التحكم فى الأزمة، ويفضلون تأجيل هويتهم- أى تأجيل تحكمهم في الأحداث - للحفاظ على تقديرهم لذواتهم، لأن تأجيل الهوية أهون عليهم من اعتقادهم فى نقص القدرة على التحكم بعد مرورهم بالأزمة.

ويشير أدمز وآخرون (Adams et al, 1983) إلى أن معلقي الهوية يدركون وجود أزمة ويسعون نحو الالتزام، بينما محققي الهوية قد انتهوا منها، والفرد في حالة تعليق الهوية يمر بأزمة هوية ويكافح ليشكل التزاماً شخصياً مليئاً بالمعنى، والفرد الذى ينهمك فى فترة تساؤل وفترة بحث يشخص على أنه فى حالة تأجيل نفسي اجتماعي.

والسؤال المطروح هل يكثر الاضطراب بين شباب هذه الأيام؟ حيث نلاحظ أن شباب اليوم يعيش فى عالم متغير يسير بخطى سريعة تتسم بالضغوط الاجتماعية التي تدفعهم للنمو سريعاً، وهم مضغوط عليهم من أجل التكيف مع النماذج الأسرية المتغيرة والإنجاز الأكاديمي فى أعمار مبكرة، والمشاركة والمنافسة فى الألعاب الرياضية،والمهارات الخاصة، فضلا عن الضغوط الواقعة عليهم لمواجهة معلومات الراشدين فى وسائل الإعلام،وتعدد وتنوع الاختيارات، وتناقل الأنباء التى يبالغ فيها أحيانا فتهز الشعور بالأمان، وتداخل الثقافات وتناقضها أحيانا بما يضع الشباب أمام تناقضات وتغيرات عديدة قد تعوق اختياراتهم، زد على ذلك النظرة المتشائمة للمستقبل والتي لاتحمل من الطموح ما يكفى لدفعهم إلى الأمام، والتي تتخطى الاعتمادية على الراشدين، لاسيما ما يتعلق بالجوانب المادية، وارتفاع تكاليف المعيشة، وما يعانيه الشباب والمراهقين من أزمات.

ومن ثم فإن العجز ظاهرة بشرية تعترى الإنسان عندما يتعرض لمأزق لإرجاء فى الخلاص منه، ولكن هذا العجز موقوت على اعتبار أنه يمثل جواً خانقاً،

لا تستطيع الـنفس البشريـة فى نطاقـه أن تتـنفس، ولـولم يكـن (الأمـل) هـو الجـو الروحى الذى تحيا فى كنفه النفس الإنسانية لاختنق البشر جميعاً منذ زمن بعيد.

وإذاكان الإنسان من اليسير عليـه أن يسـتجيب للعجـز مـن منطلـق أنـه مـن المستحيل أن تحـل المشـكلة،أو أنـه لا أمـل فى تغيـير نفـوس الـبشر والإصـلاح مـن شأنهم،فإن مثل هذا العجز فى صميمه قضاء مبرم على وجود الإنسان بأسره.

والمراهقون فى قوتهم وتصميمهم وطاقاتهم دليل "ساطع" على أنهم ما يزالـون يأملون فى أن يكون مستقبلهم خيراً من ماضيهم وحاضرهم، فإذا كانت خبرة العجز وما يصاحبها من إحباطات تقف حجر عثر أمامهم، وهـى دليـل قـوى عـلى اقـتران شعورهم بالعسر والضيق والشدة، فإن خبرة الأمـل دليـل قـوى أيضـاً عـلى ارتبـاط قدراتهم وطاقاتهم بالثقة والرجاء والإيمان، فالأمل خبرة معاشة بالنسبة للشباب إذا ما وجهوا التوجيه السليم، فإن هذا التوجيه سوف يجعلهم يتجهون بأبصارهم نحو الأمام، وأن جهودهم سوف تعبأ مـن أجـل تجـاوز الحـاضر، فـلا حيـاة للشـباب إلا بالأمل، ومع الأمل وفى الأمل.

والشباب عندما يعجـزون عـن المعيشـة فى الحيـاة التـي تمكـنهم مـن تحقيـق ذواتهم وإمكاناتهم الحقيقيـة فـإن طريـق السـعادة أمـامهم يصـبح صـعب المنـال فيتملكهم القلق وتضـطرب هـويتهم وتسـيطر عـلى حيـاتهم الأزمـات كـونهم غـير معتادين على تقديم الحلول وكيفية اتخـاذ القـرار. معنـى هـذا أن الـذين يمتـازون بقدر مرتفع من الصحة النفسية غالبا ما تزداد قدرتهم على الإبداع والبناء والسعي والنشاط نحو حياة أكثر إشباعا، وغالبا ما تزداد قدرتهم على مواجهة إدراكات تعلم العجز ونقص القدرة على التحكم.

وبالتالي فإن تكوين ونمو الهوية السلبية مناسباً لمأزقنا المجتمعي المعـاصر مـن خلال إحساس الشباب بأن أنفسهم خارج الحدود الاجتماعية الخاصة بكبارهم بدلا من أن يجدوا أنفسهم داخل حوزة الكبار والمجتمع، ومن ثم ينهجون بهوية سـلبية (وهى محاولات يائسة من جانبهم لاستعادة بعـض السـيطرة فى موقـف تقـل فيـه العناصر التى تيسر الهوية الإيجابية) وإدراكا منهم أن الهويـة السـلبية أفضـل مـن اللاهوية، ويقارن "أريكسون" صراع الشـباب والمـراهقين مـن أجـل الهويـة بالأزمـة التاريخية للزنوج الأمريكيين الـذين اضـطروا للالتجـاء للقـوة السـوداء أو التظـاهر اللاعنفى، أو اللجوء إلى الإسلام،أو كمتفـرجين للتغلـب عـلى نقـص الاسـتماع إلـيهم وعدم الأخذ بآرائهم، وبخس صفاتهم الإيجابيـة فى مجـتمعهم الخـاص وفى مجتمـع بلادهم.

(4) أفراد لم يمروا بأزمة ولكنهم لن يشكلوا بعد هوية واضحة

أطلق عليهم اسم مشتتي الهوية Identity Diffusion وهم خبروا بشكل عام الشعور بهويتهم وبوجود أزمة هوية، ويسعون بنشاط لاكتشافها، ولكنهم لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداتهم، وعادة ما يتصفون بالتقدير المنخفض للذات وسطحية العلاقات مع الآخرين، ويدركون أنهم لا يستطيعون معرفة من هم، وماذا يريدون؟ ويدركون أن جهودهم لا تتسم بالنجاح، ويتجنبون دائماً التفكير فى استطاعتهم ومحاولاتهم الجادة للتحكم فى الأمور، ويستسلمون لكل شئ وينسحبون بشكل متكرر، ويعتقدون أن المتحكم في قراراتهم وحياتهم الشخصية الأقدار والمصائر، ويحبون العزلة، وفى حالات كثيرة يميلون إلى شرب الكحوليات والعقاقير، والأكثر من ذلك أنهم شخصيات متصلبة دجماطقية متعصبة (woolfolk, 1998) فضلاً عن وصفهم بفقدان الثقة، والدونية والعجز وبأن الحياة لا تؤخذ بالمبادأة ولا تمض من خلال الثقة والاستقلالية وتحكمها الأقدار والمصائر.

واستخلص جونسون (Johnson, 1981) صورة لتشتت الهوية لدى الشباب من خلال بعض الاختبارات الشخصية، وتوصل من خلالها إلى أن خصائص هؤلاء الأفراد تبدو فى أن لديهم خبرات سيئة عن أنفسهم، ويشعرون بالعجز نتيجة لعدم العناية بهم، ويشعرون بمفهوم ذات سالب، وبصيغ عزو سلبي للنجاح والفشل وتدنى الإنجاز الدراسى والشعور بالاغتراب وعدم الأمان، ولديهم إحساس قليل من اعتبار الذات.

وقد يحدث تشتت الهوية فى حالة وجود هدف معين والتزام واضح، فمشتتو الهوية هم المراهقون الذين ليس لديهم هدفٌ مهنياٌ أو أيديولوجيا أو هم الأشخاص الذين لم يتشكل لديهم أى التزام ذى معنى ولا يحاولون تنمية هذا الالتزام بغض النظر عما إذا كانوا قد مروا بفترة اتخاذ قرار أو موقف متأزم كونهم يغيرون بسهولة آرائهم وأفكارهم حول ذاتهم، وحول ما يمتلكون من صفات إيجابية، فضلا عن أنهم أكثر تأثراً vulnerable للتغذية المرتدة المرتبطة بذاتهم وهم فى هذه الحالة يعظمون من النقد واللوم الموجه لهم، ويستنتجون منه أنهم لا يملكون القدرة على التأثير فى المعطيات من حولهم، وعليه يخبرون تشتت الهوية وإدراك العجز فى ذاتهم (Muss,1988 فالنقد الزائد من قبل الراشدين والرفاق لاسيما نقد شخصياتهم بدلاً من نقد سلوكياتهم وتصرفاتهم يؤدى إلى حالة من تشتت الهوية، إذ يشعر الطفل بالشك فى ذاته، ويتوقع أن يكون موقع نقد وفى هذه الحالة فإن أية

مواجهة أو كشف للذات قد تؤدى إلى شعور شديد بالقلق لاسيما عندما يعرف الأطفال بأنهم سوف يكونون موقع تقييم أو حكم بطريقة ما.

وعند المقارنة بين رتب الهوية الأربع نجد أن ذوى هوية الإنجاز يميلون إلى الأداء الجيد فى المهام والواجبات العقلية، ولن يعاقوا من وجود عقبات أو صعوبات، وهم أكثر ثقة بذواتهم فى تحقيق النتائج المرغوبة وأقل قلقا، وكان لديهم قدرة أكبر نسبياً لإقامة علاقات شخصية تبادلية وثيقة مع الآخرين، إذا ما قورنوا بالمجموعات الثلاث الأخرى والذين عادة ما يضعون أهدافًا مرتفعة لأنفسهم وغير واقعية، ويميلون إلى القسوة والصرامة، وهم أقل فعالية فى إنجاز المهام والواجبات العقلية، وعادة ما يقدمون تقديراً لذواتهم مبالغا فيه، والذي ينهار عند مجابهتهم التحديات، وبالتالي يصبحون متورطون فى علاقات مقولبة سطحية مع الآخرين، وعموما فإن الطلبة الذين يتصفون بتعليق الهويةMoratorium مثلاً عادة ما يكونوا أكثر قلقا، وأن الطلبة الذين يتسمون بانتشار الهوية قد يتشابهون إلى حد ما مع مجموعة الهوية المعوقة Foreclosure من خلال تقديرهم المنخفض لذواتهم، وسطحية علاقاتهم مع الآخرين (عادل الأشول، 1996).

تشكيل الهوية والتحصين ضد العجز المتعلم

يشير سيلجمان (Seligman, 1975) إلى ارتباط مواجهة العجز المتعلم بتشكيل الهوية من خلال عدد من المتغيرات أهمها :

1- تزويد المراهق بأسس ونماذج مواجهة أزمة الهوية وتأصيل الإنجاز

حيث يساعد ذلك الفرد على أن يكون أكثر إنجازاً، مثل العلماء والقادة العظماء، أو حتى دعوة ضيوف شرف ليوضحوا للمراهقين كيف أنهم، ولماذا اختاروا مهنتهم؟ ويجب أن يكون الآباء مصادر جيدة لتعلم حل المشكلات، ومواجهة أزمة الهوية فيعلمون أبناءهم كيفية طرح السؤال ثم التفكير بالاحتمالات المتعددة للحل. وبزيادة معرفة الأطفال والمراهقين للعلاقة بين السبب والنتيجة يمكن أن يتعلموا اختيار الأساليب التى تتمتع بأفضل إمكانات الحل الناجح. واقتراح كيفية خطوات الحل وكيفية تنفيذها، ويتعلمون كيف يخاطرون فى ضوء أفضل تفكير ممكن. إن عليك أن تعلم أطفالك بأن عدم النجاح أفضل بكثير من عدم المحاولة. لأن الفشل يمكن تحمله عندما يشعر الفرد بأنه قد بذل جهداً. وتتكون الثقة بالذات لدى الطفل عندما يدرك كيف يتعامل مع المشكلات ويحلها، فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات. ويجب أن يتعلم الطفل كيفية تحليل موقف التوتر

وتحديد ما ينبغى عمله حيث تتطلب بعض المواقف أسلوباً هادئاً وصبوراً وبعضها الآخر يتطلب سرعة فى اتخاذ القرار وأحياناً استخدام أسلوب المحاولة والخطأ، وعلى الآباء أن يعلموا أبناءهم كيفية التمييز بين المواقف المختلفة، وكيفية القيام بالعمل المناسب لطبيعة الموقف. ولما كان الأطفال فى جميع الأعمار يستمتعون بلعبة " ماذا لو " What if فإن توجيه الأسئلة لهم حول ما يمكن أن يفعلونه فى ظروف مختلفة يعدهم للتعامل مع مثل هذه الظروف بطريقة مناسبة. مثلاً " ماذا لو أن طالباً مشاكساً هدد بضربك بعد المدرسة؟ " يعطى الأطفال إجابات مختلفة حول احتمالات العمل ثم يقوم الآباء بإضافة الاحتمالات التى لم يذكرها الأطفال :يمكن تجاهل الطالب المشاكس أو إخبار المدرس أو تجنب الموقف، أو التحدث بصراحة مع الطالب المشاكس أو مواجهته إلى غير ذلك. إن الإعداد للموقف هو أفضل مضاد للقلق، فأنت تعزز مشاعر الجدارة بمواجهتك المشكلات، وبمساعدة الأطفال على مواجهة مشكلاتهم لا تجنبها.

2- الحوار هو السبيل الوحيد بين المراهق والكبار

وهنا يجب أن يكون حوارا عقلانيا وعلميا بالدرجة الأولى، فضلا عن كونه حواراً حانياً بعيداً عن الغلطة والقسوة والاتهامات،وأن تكون الشعارات والوعود والآمال التي نطلبها من المراهق قريبة من إمكاناته الشخصية، وإمكانات البيئة المحيطة، وتعتمد على التشجيع والقدوة، حتى يتجنب الإحباط وخيبة الآمال والتردي فى مهاوى الانحراف.

3- أنشطة اجتماعية متكاملة ووسط بيئي مناسب

يعبرون فيها عن أنفسهم فى حرية بما يشكل لديهم معارف عقلانية تشعرهم بقدرتهم على تشكيل بيئتهم والتحكم في مجريات الأمور، واتخاذ وصنع القرارات لاسيما القرارات التي تتعلق بأهدافهم وأعمالهم المدرسية والمهنية،ويدركون أن بمقدورهم التحكم فيها، وأن أي نتيجة تحدث لهم رهن لجهدهم. فالتلميذ في البيئة التربوية المناسبة يقوم بدور إيجابى وينظر إليه علي أنه يمر بديناميكية نمو وتطور، وقادر علي إحداث تأثيرات مناسبة في البيئة، واكتساب الاتجاهات النفسية والعقلية اللازمة لبناء أهداف وتوجهات شخصية، ومن ثم بناء خطة شخصية متكاملة.

3- إعطاء إجابة محددة لسؤال محدد للمراهق

هناك بعض التعبيرات التى كثيرا ما نرددها تلقائياً دون اهتمام بما تحويه من معانٍ، عندما نريد أن نجيب على أسئلة الأبناء، فحين يسأل المراهق (ما السبب؟) فى

هذه الحالة تكون الإجابة لأننى أكبر منك، أو عندما أقول شيئاً عليك التنفيذ فى الحال دون مناقشة. ويعد إدراك المراهق للأسباب (كيف - لماذا - من) له أهمية كبيرة لمعرفة النتائج التلقائية التى يتوقعها منه والداه، فإذا أهمل الوالدان فى إعطاء وبيان هذه الأسباب فإنهما مخطئان، وعليهما إمضاء بعض الوقت لشرح هذه الأسباب والنتائج المترتبة عليها، فربما يستمع إليها الابن ويفهم ما يقصد منها،وربما لا يقتنع بما يقال، ولكن مهما يكن فإنه لابد أن يتكلم الوالدان وأن يبديا رأيهما فى أى موضوع ولعل ابنك يأتيك ويقول (شكراً يا أبي على نصيحتك القيمة).

5- إعطاء الفرصة للمراهق لأن يصير ذا شخصية مميزة

فالأب يريد أن يحقق ابنه أحلامه هو كأب، وليس أحلام الابن، فكثيرٌ من الآباء غير راضين عن أبنائهم ولا يحترمون قدراتهم الخاصة، والأهم من ذلك أنهم يعطون الانطباع لأبنائهم بأنهم يتمنون أن يصير هؤلاء الأبناء أشخاصاً آخرين أكثر نجاحاً وتفوقاً وذلك من خلال تصرفاتهم فى المواقف المختلفة، وعلينا كمربين أن نحترم رغبات أبنائنا فإذا كان أى من الولد أو البنت يبدى اهتماما بالعلوم أو الرياضة أو الإلكترونيات، فعلينا أن نحاول مشاركته فى هوايته، وننمى معلوماتنا فى هذا المجال بأن نشترك لهم مثلا فى مجالات تخصصه أو نشترى كتباً متخصصة فى هذا الموضوع، أو نعمل مشروعا سويا نتعلم فيه معاً شيئاً جديداً،وعلينا إعطائهم الفرصة لنتعلم منهم شيئاً جديداً، وهذا يترك أثراً عظيماً فى نفسية وشعور الأبناء.

فسمة إعطاء التميز فى الشخصية يعد من مجالات الإثراء النفسي، وذلك باحترام حق المراهق فى أن يكون له شخصية مستقلة أولا ثم بإتاحة فرص ممارسة هذا التميز ممارسة لا في الاتجاه السوي فحسب، بل فى الاتجاه الثرى ليكون تميزاً ناضجا لا تميزا فجاً تميزا متسامياً لا تميزا ثابتاً. والتميز الثرى الذى نريد أن نحققه لمراهقينا هو التميز والاستقلال الذى لا يتعالى من عجز ولا يعاند من خوف بل التميز المتزن الرزين الذى يزن الأمور بحكمة، ويفاضل بنزاهة ويتصرف بمسئولية.

والتميز الثرى هو التميز القوى الذى يتحدد من خلال الذات دون انتظار لحدود توضع له من الخارج ويتحدد بذاته من القوى المتوالدة مما يحققه من توفيق وتفسير منطقي لضغوط السيطرة والتحكم من الخارج؛ مما يزيد من تميز واستقلال الذات وإعلانها. ومن الممكن أن ندرس أصول التميز والاستقلال باحترام وسط المراهق احتراما حقيقيا، فيرسم الأحداث والمواقف ويخطط المناسبات ويجهز

الفرص والممارسات لكي يجرب هذا التميز ويحس بلذته على المستوى الشخصي والاجتماعي (سيد عثمان، 1994).

6- إعطاء المراهق الحق فى أن يخطئ

ليس هناك إنسان معصوم من الخطأ، ووقوع الطفل فى الخطأ شئ طبيعي، والمهم كيف نستفيد من أخطائنا حتى لا نقع فيها مرة أخرى؟ فالإحساس القوى بالهوية يعتمد على معرفة دقيقة بنقاط القوة والضعف عند الفرد، ومن ثم فإدراك الواقع وتفسير الأخطاء تفسيرات منطقية تؤدى إلى فرص أفضل للنجاح، ومعرفة ووعى بما لديهم من صفات إيجابية بشكل واقعي وما لديهم من سلبيات قد يكونون غير راضين تماماً عنها، من العوامل الأساسية الدافعة للإنجاز وأساس التغيير فى المستقبل.

7- تقدير المشاكل وإعطاء الأمور حقها

لن يساعد النقد الدائم الموجه للمراهق على المدى البعيد فى النجاح والتفوق الدائم، فيجب معرفة الأولويات وترتيبها حسب أهميتها ثم طلب تحقيقها من الطفل. وهناك كثير من المشكلات البسيطة التى لا يجب إعطاؤها انتباها أكثر مما تستحق. فإذا كانت مشكلة ترتيب الغرفة هم الوالدين ليلاً ونهاراً من المفيد أن ينبه الطفل بما هو مطلوب منه إنجازه بطريقة محددة مع تجنب أن يكون الكلام فى هذا الموضوع كلما شاهدت فيه طفلك، وهنا لابد إدراك أنه من الطبيعي أن يتصرف المراهق بطريقة غير التي يتصرف بها الراشد.

8- إظهار الرضا والقبول

يتم بناء الهوية على أساس الشعور بأن الفرد يلقى الرضا والقبول بالنسبة للآخرين، ومن الرعاية والمودة التى يحصل عليها من المهمين فى حياته كوالديه ومعلميه، وكذلك الاهتمام والحب من الآخرين، وإن القدرة على إظهار الاهتمام واحدة من أهم سلوكيات المعلم، وتعد مشاعر الاهتمام لها أهميتها بشكل خاص فى وقت الشدة ويمكن نقلها للتلاميذ عندما يكون لدى المعلم وقتٌ للاستماع إليهم وتقديم التشجيع، والتعبير عن اهتمامه بأنشطتهم، وعرض المساعدة لهم. فمن الضروري أن تبقى هادئاً عندما يصرخ الأطفال أو يبكون أو ينفعلون وعليك أن تبدى تقبلاً لمشاعر القلق لديهم بعدم توجيه النقد لهم، وبدلاً من ذلك عليك أن توجد جواً من الأمن والتفاؤل بحيث يشعر الطفل بأن ما يعانى منه أمر يمكن مواجهته، إن على الآباء والمعلمين أن يسعوا لإحاطة الطفل بجو آمن غير مهدد،

ويمكن إعطاؤه شعورًا بالطمأنينة باستخدام عبارات من النوع التالي " إنك مهم بالنسبة لي " إنني أحبك لذاتك وليس فقط لما تفعله " " كثير من الناس يشعرون بالانزعاج إلا إنهم يتجاوزون " "في بعض الأحيان يشعر الشخص بأن مشكلته مستعصية على الحل إلا أن مثل هذا الشعور ينتهي وتسير الأمور على نحو جيد " وعندما تقضى بعض الوقت مع الأطفال. وجه انتباها كافياً لهم ولا تعطيهم شعوراً بأن ثمة أشياء أكثر أهمية كان ينبغي لك أن تكون منشغلاً فى أدائها، اعمل على أن توصل للأطفال شعوراً بأن وجودك معهم هو أكثر أهمية ومتعة بالنسبة لك من عمل أى شيء آخر، وهذا هو أكثر طمأنينة لهم من الكلمات. وقد ينتابك شعور بأنك عاجز عن المساعدة، ولكن لا تقلل من أهمية مجرد وجودك بالنسبة لطفلك.

ومن ناحية أخرى كلما زاد اهتمام الآباء كلما تحسنت فكرة الأبناء عن أنفسهم فالطلبة الذين قرروا أن آبائهم يعرفون معظم أصدقائهم، ويحترمون صداقات أبنائهم قد زادت فكرتهم عن أنفسهم تحسناً، كذلك الأبناء الذين يتلقون استجابات دافعة من آبائهم والذين يسمعون عبارات التشجيع والتقدير من آبائهم جاءت فكرتهم عن أنفسهم أفضل من الأبناء الذين قرروا أن آبائهم كانوا غير مكترين أو كانوا دائماً ناقدين، كذلك وجد أن الآباء الديمقراطيون وغير المتساهلين كان لديهم تأثيراً إيجابياً على مفهوم الذات لدى الأبناء وكذلك وجد أن الآباء الصارمين وغير المتذبذبين فى تعاملهم مع الأبناء ولكنها مصحوبة بالتشجيع قد أكدوا مفهوماً إيجابياً عن الذات لدى الأبناء.

فالطفل فى حاجة ماسة للتشجيع على ما يقوم به من أعمال، فهذا يساعده على الابتكار والمثابرة والوصول للغاية التي يصبو إليها، فإذا كان الأهل لا يهتمون بأي عمل يقوم به الطفل كرسم صورة جميلة أو تلوينها أو بناء بيت بالمكعبات سيترك هذا أثراً سلبيا عند الطفل، وينتابه شعور بالنقص، كل هذا مرجعه عدم مبالاة الوالدين بإنجازاته، وبالتالي عندما يدخل هذا الطفل مرحلة المراهقة سيكون انطوائيًا، لا يريد أن يراه أحد حتى لا يتعرض لانتقادات الآخرين..

وعلينا أن لا نركز على السلبيات التي يصعب على الآباء التغاضي عنها وتعزز مفاهيم الذات السلبية، وهذا يحتاج منا تدريب أنفسنا على إدراك الإيجابيات، وإظهارها، وإظهار إعجابنا بها وتقديم الثناء للطفل عليها،علينا أن نتدرب على عبارات الثناء مثل (أنا فخور بك يا ولدى) هذه الكلمة لها تأثير محوري على المراهق يجب عليه أن يسمعها ليس فقط أن يشعر بها من خلال ممارسات والديه،

ويمكن أن نعطيه صفة أو نناديه بلقب حسن، مما سيترك أثراً فعالاً في نفسه يجعله يبذل ما فى وسعه كي يفوز بحسن ظنك به، وهذا بعكس إذا ناديته باسم أو لقب غير مقبول مثل (الفاشل، الأناني) هنا سيقول لنفسه إذا كان هذا ما يظنه أبي في، فسأكون عند ظنه بي.

وفى هذا الشأن يؤدى توقع الراشدين للكمال إلى ظهور خلل فى الهوية لدى كثير من الأطفال. ومع أن بعض الأطفال مرتفعي التحصيل يمكن أن يتجنبوا حالة القلق الناتجة عن عدم الوصول إلى مستوى توقعات الكبار نجد أن بعضهم الآخر يطور حالة من التوتر نتيجة عدم الوصول إلى مستوى التوقعات، ومشكلة خلل الهوية فى هذه الحالات تنتج عن كون المعايير مرتفعة، أو أن الكبار لا يبدون راضين عن أى شيء.

9- أن يكون الوالدان قدوة ومثل أعلى

نريد أن نرى أطفالنا يتصرفون بأحسن طريقة ولا نحب أن نراهم يخطئون، والإنسان فى فترة المراهقة لا يستطيع أن يتحمل النفاق والخداع، فإذا طلبنا منه شيئاً يفعله ويجب أن نكون نحن أولاً قوة فى القيام بهذا العمل، فالثبات على مبدأ واحد شئ مهم جداً فى حياة المراهق. فإذا كان الوالدان يوقران أهلهما،ويحترمان رئيس العمل،ويحبان الوطن، ويطيعان أوامر الله، فسوف ينشأ أطفالهم بنفس الطريقة، فالثقة والاحترام تولد ثقة واحتراماً Respect Breeds Respect فبالرغم من أنه شئ مستحيل الحدوث فإن المراهق يتصور أن الأبوين يجب أن يكونا مثاليين فى المنزل وفى خارجه، أمام الناس أو من ورائهم.

القضية الثانية: العجز المتعلم والنوع

يعد التعليم عنصراً جوهرياً ويشكل أساس أية عملية تريد إدخال العدل الاجتماعي، وتحريك كل الموارد الإنسانية التي تحتاجها المجتمعات من أجل الارتقاء والتطور، وهو إحدى الركائز الأساسية التي تضمن للإناث المساواة مع الذكور فى ممارسة حقوقهن ومسئولياتهن فى المجتمع، ويسهم فى تعلم وتغيير التفكير.

ويزداد الاعتقاد عبر المجتمعات والثقافات بأن الإناث أكثر تهيؤا لتعلم العجز بسبب أنهن أقل ثقة في قدراتهن على التعلم وإنجاز مهام جديدة، وأقل إرادة نحو التمثيل العقلى لمواد وموضوعات جديدة، وأقل ثقة في مستقبلهم في الرياضيات

والتعامل مع الأعداد، وأقل تفاؤلاً فى ذلك،وقد يستخففن بقدراتهن مقارنة بالذكور المتكافئين معهن فى القدرة، وعندما ينجحن يستمرون في الشعور بالثقة المنخفضة، وعندما يدخلن الجامعة ينظرون إلى أن ثقتهن فى قدرتهن لا ترتبط بقدراتهن الفعلية (Dweck, 2000) ويزداد شعور الإناث بالعجز المتعلم فى ضوء أسباب عدة منها:

1- يزددن قلقاً حول فشلهن. وأقل قدرة من الاستفادة من فشلهن السابق، فضلا عن انخفاض توقعاتهن للنجاح عندما يفشلن ويتكرر فشلهن.
2- يهتمون أكثر بطلب استحسان الآخرين (أي يهمهن ما يقوله الآخرون عنهن) ويعطين اهتماماً أكبر لنتائج التوقعات الاجتماعية منهن.
3- يعتقدن أكثر في أن جهدهن لا قيمة له في تحقيق النتائج، وبالتالي يستمرون فى الفشل.
4- أقل إدراكاً للإيجابيات التي فى ذاتهم، ويعزون نجاحهن إلى الحظ.
5- يطلقون على الخطأ فشلاً، ويختاروا الأشياء المألوفة وغير المطلوبة أحياناً بدلاً من المحاولة فى أشياء جديدة.
6- يقضين وقتاً طويلاً فى تفسير لماذا فشلن بدلا من العمل بجدية فى المشكلة التي فى أيديهم.
7- يركزن على الأداء لا التعلم، على الأهداف قصيرة المدى لا الطويلة المدى
8- أكثر استخداما لاستراتيجيات لوم الذات عندما يتعثرن في حل أى مشكلة وأكثر وقوعا فى وهن العزيمة وتثبيط الهمة
9- عندما يلاحظن أولى علامات الصعوبة الأكاديمية نجدهن أكثر عرضة لتجنب الصعوبات حتى فى بدايتها، وهم أكثر خوفا وشكاً فى قدراتهن، وفى النهاية يتجنبن الدخول فى مخاطرات.
10- يعتقدن فى العوامل الخارجية فى حالة النجاح، وفى العوامل الداخلية في حالة الفشل، ويعتمدن على المعايير الخارجية فى تفسير سلوكهن أكثر من اعتمادهن على المعايير الداخلية.
11- أقل ثقة في قدرتهن على التعلم، ولديهن إرادة ضعيفة في تبنى مناخٍ جديدة في التعلم.
12- أقل ثقة فى أدائهن فى المستقبل فى الرياضيات (Eccles, 1987 Dweck 2000،، الفرحاتى السيد، 1997).

لماذا العجز المتعلم لدى الإناث؟

تتعدد أسباب وأعراض العجز المتعلم لدى الإناث نذكر منها ما يلى:

1- إدراك الذكاء

تدرك الإناث على إنه وجود ثابت غير قابل للتعديل ومن ثم يستخففن بقدراتهن على التحكم ويعزون نجاحهن إلى عوامل خارجية مثل الحظ، ويعزون فشلهن إلى قدراتهن المنخفضة،ومن ثم يدركن أن قدرتهن لا تساعدهن على تحقيق النجاح. وأن المثابرة استراتيجية غير ذات جدوى. على سبيل المثال عندما تؤدى الإناث جيداً فى الرياضيات يعزون نجاحهن إلى الجهد عند مواجهتهن القدرة المنخفضة، ويرون أنه لا يوجد سبب للمثابرة في مهمة صعبة تكون خارج نطاق قدراتهن بسبب اعتقادهن فى محدودية قدراتهن بالنسبة للرياضيات مثلاً، وعندما تؤدى الإناث أداءً سلبياً يعزون فشلهم إلى نقص القدرة وينتهون إلى أن زيادة الجهد والمثابرة ليس له جدوى ولا يوجد سبب لديهن للمثابرة في مهمة صعبة بالنسبة لهن.

ويرى باندورا (Bandura, 1998) أن فاعلية الذات (إحساس الفرد بقدرته على الأداء الجيد) ترتبط إيجابياً بالمثابرة، فالتلاميذ ذوى فاعلية الذات المرتفعة يثابرون أثناء حل المشكلات، وهم أكثر احتمالا لأن يصلوا إلى الحل الصحيح مقارنة بذوى فاعلية الذات المنخفضة، وحقيقة وثقت الأبحاث العديدة علاقة فاعلية الذات إيجاباً بالذكاء المدرك، والأداء الجيد في الرياضيات (Pintrich, 2000).

2- الإعاقة فى الذات Self-Handicapping

والتي تعرف بأنها أى فعل أو اختيار للأداء يزيد من عزو الفشل إلى العوامل الخارجية (أو اختلاق الأعذار له) وعزو النجاح إلى العوامل الداخلية (المسئولية الذاتية عن النجاح) بدلا من الوقوع فى خطر الفشل وتضمينات نقص القدرة، فالأفراد الذين لا يثقون فى نجاحهم فى مهمة ما يعطون تفسيراً معيناً للفشل لا يعكس بالضرورة كفاءتهم، فى حين أن الأفراد الذين يثقون في نجاحهم فى هذه المهمة يعتقدون أن قدراتهم المرتفعة أساس نجاحهم. فالإناث اللائي يدركن النقص فى القدرة - سبب ثابت للفشل - لا يحاولن بذل مزيد من الجهد،لأنهن يعرفن مسبقاً أن استراتيجية الجهد فى مثل هذه الحالات غير ذات جدوى، ويفضلن الاعتقاد فى نقص قدراتهن بدلا من المخاطرة غير المفيدة، ويبخسن قيمة جهدهن ويتجنبن الاتصال مع أى مثيرات تساعدهن على النجاح فى المستقبل، وهنا يثبتن لأنفسهن نظرتهن السلبية لقدراتهن (Martin & Donald,1983).

وفى هذا الصدد لكى نعرف كيفية عمل تلك الإستراتيجية، تخيل مثلاً أن هناك امرأة تتفاخر منذ شهور بأن لديها القدرة البارعة على إعداد البيتزا وفى حفلة عيد ميلادها دعت أصدقاءها لتناول العشاء معها. فطلبوا منها أن تكون للبيتزا نصيب أكبر فى هذا العشاء، وفجأة يخطر ببالها أن مهاراتها فى خبز البيتزا لا تضاهى ما تفاخرت به طويلاً. فما المخرج من هذا المأزق، أحد الاحتمالات المتاحة لذلك هى إعاقة أو تعويق الذات، فقد ترتب بشكل متعمد عن نفاد أحد المكونات المهمة لهذا الطعام. وتعد إستراتيجية إعاقة الذات بمثابة اقتراح لا يؤدى للخسارة، فانطباع الملاحظين لمهاراتها سيكون أكثر إيجابية مما قد يكون عليه الحال فى الظروف العادية بغض النظر عن نجاحها أو فشلها فى إعداد وجبة البيتزا، فإذا لم تكن بالمستوى المتوقع فستظل محتفظة بسمعتها كربة منزل رائعة لأن أصدقاءها سوف يلقون اللوم على سبب الكارثة الناتج عن غياب المكون المهم للطبخة، وليس على مهاراتها المتواضعة، أما إذا كانت الطبخة رائعة فستترك خبراتها فى إعداد البيتزا تأثيراً أشد على أخطائها، وفى هذه الحالة تستفيد المرأة من عزو إعاقة الذات على حساب تقليل احتمال الأداء الجيد، فقد اختارت فشلاً من المرجح أن يحدث بدلاً من عزو نتيجة فشل محتمل.

ويؤدى عزو الإناث لخبرة النجاح إلى أسباب خارجية، والفشل إلى أسباب ذاتية إلى تقليل فخرهن بنجاحهن وزيادة خزيهن عندما يستجبن للفشل والجدير بالذكر أن النجاح لا يعد قيمة ممتعة للتلاميذ الذين لا يعزونه إلى القدرة أو الجهد، ويعزونه إلى الحظ أو إلى تساهل المعلم Leniency حتى لو توقع هؤلاء التلاميذ النجاح فى المستقبل؛ لأن النجاح في هذه الحالات غير حقيقي، لا يعتمد على سمات إيجابية فى الفرد، بل يعتمد على الحظ أو نقص مستوى صعوبة المهام، ومن ثم يبخسون الثقة فى ذاتهم وقدراتهم على إعادة النجاح مرة أخرى، وبالتالي تنخفض مثابرتهم ويتجهون إلى أن الإعاقة تكون فى الذات (Weiner , 1994).

3- توقعات المعلمين Teacher Expectations

تعد توقعات المعلمين واختلاف تعاملهم بين الذكور والإناث عنصراً مسهماً فى تشكيل استجابات العجز، ويأتي عندما يتم إثابة الذكور عن قدرات يمتلكونها وتوجيه اللوم لهم عندما لا يبذلون جهداً كافياً، وعندما يركز المعلمون أكثر على الذكور ويعطون لهم مساعدات أكثر فى المجالات التي يقابلون فيها مشكلات ويطلبون منهم الإجابة عن الأسئلة التى تطرح عليهم فى الفصل مقارنة بالإناث، بالإضافة إلى إعطاء الإناث أسئلة أقل فى المستوى المعرفي لا تتيح لهن فرص

تطبيق المهارات الأساسية التي يفترض أنهن تعلمنها؛ مما يجعل كثيرات منهن يهملن بذل الجهد، ويتجهن إلى الإقلال من قيمة مواهبهن وعملهن.. وفى هذه الحالة يدركن أنهن يمتلكن معطيات العجز المتعلم.

وفى الشأن يؤدى التوقع المرتفع للذكور إلى أداء ودافعية مرتفعة، وإدراك عقلاني للأحداث، لأن الذكور هنا يحاولون أن يكون سلوكهم على مستوى توقع المعلمين منهم، ومن ثم يحاولون بجد،أما التوقع المنخفض للإناث قد يشعرهن بنقص أو عدم جدوى جهودهن وأنهن خلقن لأمور معينة، وإذا فشلن يتحدثن أن هذا أمر طبيعي، ومن ثم فإن أسلوب تعامل المعلمين مع الإناث يكسبهم استراتيجية عزو الفشل إلى النقص في القدرة، ويجعلهن يدركن الذكاء على أنه وجود ثابت لا يتغير ببذل الجهد ويفترضن أن فشلهن في مهمة ما يرتبط بكون هذه المهمة صعبة عليهم، وأن ضعف أدائهن- عامل طبيعي- يرتبط بنقص قدراتهن، ويجعلهن ينظرن إلى المظاهر السلبية الموجودة فى الذات، لذلك يجب أن يوقفن محاولاتهن وعليهن الدخول في محاولات ومهام ترتبط بجنسهن وصفاتهن الأنثوية، وعموماً يؤدى إدراك الإناث لثبات الذكاء إلى المظاهر التالية :

1- مستوى مرتفع من القلق أو تهيؤ نفسي Vulnerable مرتفع من خلاله تدرك الإناث أنهن لا يستطعن التحكم فى النتائج؛ مما يؤدى إلى زيادة الإحباط وضعف الأداء عند مواجهة الصعوبات (Spencer & Steele, 1994) وتنخفض رغباتهن فى المثابرة تدريجياً (Bandura, 1998).
2- اعتقاد الإناث أنهن ليس لديهن إرادة وقدرة على التحكم، وهذا يجعلهن يتجهن إلى استراتيجيات الذات المعاقة.
3- انخفاض التقدير العام للذات، والنظر إلى المظاهر السلبية في الذات.
4- يفسرن التقييم السلبي من الآخرين تفسيراً يدهور معتقداتهن عن ذواتهن لاسيما معتقداتهن الخاصة بالنجاح، حيث عند أقل فشل يحدث لهن يتحول انتباه الإناث بسرعة من أسباب الفشل الخارجية كصعوبة المهمة إلى أسباب الفشل الداخلية كنقص القدرة (الفرحاتى السيد، 2005). ومن ثم فإن الطريقة التي يفسر بها المعلمون تؤثر تأثيراً كبيراً، فالمعلمون يمكن أن يقدموا نماذج للأدوار المختلفة والإحساس بالتوجيه وتشجيع الذكور والإناث أو يستطيعوا أن يعظموهم أو يهمشوهم ومن ثم يطيلون أمد القولبة. وفى هذا الصدد أظهر كثير من الدراسات أن المعلمين ينظرون إلى الإناث على أنهن أقل ذكاء وأنهن سلبيات وتابعات ومحتوم عليهن أن يحصلن على وظائف أقل أجراً من

الذكور. وفى بنجلاديش مثلاً لم يتوقع معظم المعلمين الـذين أجريـت مقـابلات معهم أن تحصل بناتهم على وظيفة بعد إنهاء دراستهن فلا يمكـن توقـع عـزل المعلمـين أنفسـهم بسـهولة عـن المعـايير الثقافيـة والاجتماعيـة القويـة فى مجتمعهم (Mahlase, 1997).

وقد بحث " بينز 1986" هذه الظـاهرة مـن خـلال موقـف تـدريس تجريبـى، حيث كلف ستين طالباً من خريجى المدارس الثانوية بالتدريس لستين طالباً فى عمر خمس سنوات، ينتمون إلى طبقات اجتماعية متباينة، حيث تم تـوزيعهم عشـوائياً، وفى ضوء تزويد هؤلاء الطلبـة بتقـارير توضـح أن الطفـل لديـه اسـتعدادًا قويًـا أو ضعيفًا للتعليم أوضحت النتائج أن الطلاب الذين سلموا تقارير تؤكـد تميـز الطفـل قد قاموا بعرض عدد أكـثر مـن الكلـمات لهـؤلاء الأطفـال، وأن حصـيلة مـا تعلمـه الأطفال من تلك الكلمات كان مرتفعاً، وكانت نسبة الزيادة فى عدد الكلـمات التـى تعلمها الأطفال ذوى التوقعات العالية أعلى بنسبة 100% على أقرانهم الأقل توقعاً (شاكر قنديل، 2000).

أى أن ما اعتقده المعلم طبقا لتقرير ثابت قدم لـه عـن الطفـل قـد أثـر عـلى توقعاته من هذا الطفل، وانعكس ذلك فى عدد الكلمات التى قدمها المعلم للطفـل والتى بدورها قد أثـرت فى عـدد الكلـمات التـى تعلمهـا الطفـل، كـما أن اسـتجابة الطفل قد دعمت بدورها التوقع الأولى للمعلم عنه.

4- نظرة المجتمع للإناث

نرى الإناث فى مجتمعاتنا العربية يشعرن بتـأثير نفـوذ الآخـرين عـلى حيـاتهن ومستقبلهن، ويعتقدن أن ما يحدث فى بيئتهن الخاصـة يقـرره أصـحاب النفـوذ أو السلطة كالآباء أو المعلمين، وأن أسلوب التنشئة الاجتماعية في مجتمعنـا لا يسـاعد الفتاة عـلى الاسـتقلال ويظهـر هـذا في معظـم سـلوكهن وأنشـطتهن، حيـث يميـل الوالدان إلى حمايتهن مـن الخطـر ومكافئـة تبعيـتهن ونمطيـتهن وحيـائهن وعـدم تشجيعهن على تكوين شخصيات مستقلة فيشجعن على المحافظة على أنوثتهن ولا يشجعن على الإنجاز المتميز ولا يكافأن على جهـودهن، حيـث تتلقـى الأنثـى منـذ الطفولة رسالة مؤداها " لكي يتم قبولك وتقديرك ينبغي أن تكـوني سـلبية خاضـعة حريصة على إرضاء الآخرين، وتفضيل الآخرين ومساعدتهم. والمجتمع بـذلك يضـع أهمية كبيرة على درجة نجاح أو فشل علاقاتها بالآخرين على أنها المصـدر الأسـاسي لتقدير الـذات، وبقـدر تمتـع الأسر والمجتمـع بأيـديولوجيات معينـة تتـيح التفـوق الذكورى تستمر النساء فى الحياة بعجز ناتج عن أيديولوجيات قائمة منها:

- على صعيد التقسيم الجنسي للعمل وترتيب الوظائف : نجد أن النساء فى وضع متدنٍ (على مستوى الأعداد والمراكز والأهل) حيث تقوم الأيديولوجيات بالإخلال من المساواة بين الرجال والنساء من خلال الانتقاص من عمل النساء وبالأحرى من خلال تحويله إلى عمل غير مرئي وغير اقتصادي.
- على صعيد الجماعات الدينية : هناك بعض الوظائف المهمة المغلقة فى وجه النساء، فلا يحق لهن الاحتفال بالقداس فى الديانة الكاثوليكية، ولا يستطعن إلقاء خطبة الجمعة عند المسلمين.
- على مستوى ملكية الطفل : يعتبر الطفل ملكية خاصة للأب، ونجد فى بعض الدول عدم قدرة الأم على السفر بوليدها وطفلها دون إذن مكتوب من الأب فى حين يستطيع الأب الانتقال مع الطفل دون أخذ رأى أمه.
- على مستوى الهياكل الإدارية : على سبيل المثال نظام الضرائب على الدخل الذى يثقل على دخول أرباب الأسر باعتبارهن غير متحملات للمسئولية، حيث إن هذه المسئوليات بحسب القواعد الاجتماعية يتحملها الأب، ويعضد هذا الإجراء مفهوم تبعية النساء للرجال فى إطار الزواج.

وفى هذا الشان فإن كثيرًا من الإناث يتم تنشئتهن بحيث يتكون لديهن عقد دونية inferiority complex، فعندما يذهبن إلى دور الحضانة تقرر الكثيرات منهن أن آبائهن أكثر ذكاء من أمهاتهن، وهذا يؤثر على شعورهن تجاه الجنسين، واتضح فى إحدى الدراسات أن الإناث أكثر من الذكور ميلا إلى الانتباه لمظهرهن والقلق عليه، وعندما تلتحق الإناث بالجامعة يظل معهن شعورهن بالدونية، حيث أجريت دراسة على طلبة وطالبات الجامعة طلب منهم تقدير توقعاتهم عن درجاتهم فى نهاية العام. أظهرت الطالبات تفاؤلا أقل مقارنة بالطلبة بالرغم من أن الطالبات حققن مستويات دراسية أفضل من الطلبة، فإنهم كان لديهم أملاً أقل فى المستقبل مقارنة بالطلبة، فضلا عن أن الطالبات يملن إلى أن يكن من ذوات مركز التحكم الخارجي، ويعتقدن أن أقدارهن تتقرر بالحظ أكثر مما يتقرر بقدراتهن وجهدهن. ومن هنا فإن ثمة عوامل تهيئ الإناث فى نهاية المرحلة الثانوية لأن يشعرن أنهن عاجزات عن السيطرة على حياتهن المستقبلية. ومنها أن الآباء يكافئون بناتهم على طلب المساعدة، ويستجيبون سلباً حين تمارسن الأنشطة الرياضية، أى أن المجتمع يشجع البنين على أن ينجزوا ويناقشوا. ويشجع البنات على أن تيسرن الراحة للآخرين. حيث بينت دراسات أن البنات أكثر شغفاً من البنين فى الحصول على

رضا المعلـم وموافقتـه. وأن البنـين أكـثر احـتمالاً مـن البنـات فى العمـل عـلى نحـو مستقل. أى أن البنين يشعرون بأنهم يسيطرون على مصـائرهم فى حـين أن البنـات يشعرن أنهن يعتمدن على الرجل الذى يتزوجنه إلى حد كبير.

وقد يشعرن أيضاً بأنهن غير قادرين على المطالبة بحقوقهن- كاختيار الشريـك مثلا- حيث نرى الفتاة في كثير من العائلات ينتظرن رأى الأسرة فى اتخـاذ القـرار فى شأن الشاب المتقدم لخطبتها، فلا تسـتطيع الفتـاة التعبـير عـن رأيهـا أو مشـاعرها باستقلالية. ومن الطبيعي أن يؤدى أسلوب التربية القائم على الحرمان من تقريـر المصير إلى أن يصبحن أكثر استجابة للإحباط بطريقة تكشف عـن العجـز. وتسـتمر التفرقة طول الحياة، حيث يتوقع من الذكر أن يكـون أكـثر اسـتقلالية وموضـوعية ونشاطاً وأقوى عـلى التنـافس، وأكـثر مهـارة فى المهنـة، ومغـامراً قـادراً عـلى اتخـاذ القرارات بسهولة،واثقا بنفسه وطموحاً، ومستعداُ لأن يقود دائمـاُ. هـذا فى حـين أن الثقافـة تتوقـع مـن الأنثـى صـفات الطاعـة والسـلبية والـرق، والإحسـاس بمشـاعر الآخرين والهدوء، فضلاً عن أن الأعمال الخاصـة بالـذكر مجالهـا خـارج المنـزل، أمـا الأنثى فمجال الأعمال الخاصة بها داخل المنزل.

التنشئة الفارقة بين الذكور والإناث

تعد تنشئة الإناث أكثر تهيؤاً لتعلم العجـز وإدراك نقـص تحكمهـن فى البيئـة، عكس الذكور الذين ينشئون بقوة على اعتقاد أن استجاباتهم فى الموقف تـؤدى إلى اختلاف فى نتيجة هذا الموقف، حيث يدركون أن المواقف التى يواجهونها يكون لها نتيجة إما مكافأة أو عقاب مقارنة بالإناث، ومن ثم تختلف الرسـالة التـي يوجههـا الوالدان للإناث عن نفس الرسالة التي يوجهونها للذكور بداية من ميلادهم، حيـث نجدهم أكثر نشاطاً من الناحية الجسمية مع الذكور، ويعطونهم مشكلات أكاديمية أكثر تعقيدا، وفرصاً أكثر لاكتشاف عـالمهم البـدنى والعقـلي، ويقبلـون بـل يعـززون نجاح الذكور عندما يعزونه إلى القدرة الطبيعية Innate Ability وينظـرون لبـذل الإناث للجهد على أنه تعويضاً وبديلاً عن نقص قـدرتهم الطبيعيـة، ويعطـون لهـن مهام سهلة لا تتحدى قدراتهن، وبالتالي لا تمدهن بفرص تطبيق مهـاراتهم وإثبـات ذاتهم. وبالتالى فإن الممارسات الوالديـة تـترك آثـاراً أكـثر سـلبية عـلى الإنـاث لأنهـا تلحق ضرراً بأساليب العزو التي تستخدمها الإناث في تعليل النجاح والفشل، وتترك آثاراً مشابهة على تقدير الذات وكفـاءة الـذات المدركـة لـديهن، بالإضـافة إلى أنهـا تعيق الإناث عن التكيف الفعال فى وجه الفشل. فمضـمون الرسـالة التـى يوجههـا

الوالدان لأبنائهم من الجنسين تؤثر عليهم، فمثلا رسالة التحكم من الوالدين للأبناء قد تتشابه فى الهدف، ولكنها قد تختلف اختلافاً واضحاً فى الصيغة والمضمون والنبرة التي تنقل بها فقد توحي الرسائل التحكمية للفرد - حين يخطئ - بأنه يمتلك القدرة ليؤدى أداء أفضل، وقد توحى له بالمقابل بأنه يفتقد إلى الإمكانيات اللازمة، فتسد بذلك الطرق أمامه للمثابرة وتؤذى إدراكه الإيجابي لذاته مقارنة بالصيغة الأولى (Miller, 1987, Dweck, 2000).

وقد يصل أحياناً إلى مستوى الاضطهاد إذا لم يكن علنياً فهو خفي أو كامن وأن عدم الثقة فى المرأة والشك المرير الذى تظهره الأمثال الشعبية كما في (آمن للحية ولا تأمن للمرآة)، (لا تأمن للمرأة إذا صلت ولا الشمس إذا ولت)، (اللى مالوش مرأة مالوش عدو). كما ينظر غالباً للمرأة في صورة المكسورة الجناح، الضعيفة، الملتوية، صورة التابع أو العبد الذى لا قوة له إلا بإرادة سيده، فالرجل هو الذى يضع القيمة الاجتماعية على المرأة ولا ينظر إليها المجتمع إلا من خلال زوجها.

وتاريخياً ظلت المرأة عبر عهود طويلة مضت محرومة من الإسهام فى العمل والإنتاج. وانخفاض نسب مشاركتها فى العمل. إلى جانب الإلحاح المستمر والمتكرر من وسائل الإعلام على إيجاد صورة للمرأة تبدو وكأن وظائفها الوحيدة فى الحياة هى الإنجاب أو أداء الأعمال التقليدية فى المنزل، فهى الزوجة الخادمة "أو الزوج ست البيت " وبالرغم من ذلك أيضاً لا تستطيع أن تحوز هذا اللقب (أى الزوجة) قبل أن تنجب أولادها وبخاصة ابنها الأكبر الذى يمثل إثبات لأنوثتها المشكوك فيها قبل أن تنجبه كما تصورها الأمثال فى صورة الزوجة الذليلة التى لا تعصى أمراً للرجل.

من كل ما سبق نجد أن التنشئة الاجتماعية للبنت منذ ولادتها تركز على إشعارها بأنها ضئيلة الأهمية وفرد غير مرغوب فيه، لذا فإن البنت تلقى عناية واهتماماً أقل من إخوتها الذكور، وقد تقبل الإناث الاتجاهات الثقافية النمطية التي تصور الإناث أقل إنجازاً وسعياً ونشاطاً وقدرة واستقلالية من الذكور، وبمجرد تكوين تلك الاتجاهات قد تستمد التوقعات المنخفضة للنجاح من خلال نظرة الأفراد لنجاحهن وفشلهن، فإذا كنت ترى النجاح قد تحقق نتيجة لقدراتك وجهودك ويمكنك السيطرة والتحكم فى هذا النجاح، فإن هذا يضفي معنى لسعيك نحو تحقيق أهداف ذات قيمة. ومن ناحية أخرى افترض أنك تعزو النجاح للحظ وتخيل أيضا أنك تنظر إلى حالات الفشل على أنها نتيجة لنقص قدراتك سيؤدى

هذا كله إلى أن تكون عرضة لمشاعر العجز وتثق فى أن سعيك للإنجاز والتحكم لـن يكتب له النجاح.

وتنتقل هذه الاتجاهات إلى الأفراد منذ الولادة بشكل لاشعورى بحيـث تصـبح جزءا لا يتجزأ من شخصياتهم وقناعاتهم. على سبيل المثال منذ الولادة يختار الأهل لكل جنس ألوانا محددة (الوردي للبنات، والأزرق للبنـين) وألعابـاً خاصـة (الدميـة وأدوات المطبخ للإناث والسيارة والقطار للبنين) ويـتم التعامـل مـع سـلوكيات كـل منهما بطرق مغايرة، فيوجه الفتـى أو الـذكر ليكـون شـجاعاً قويـاً لا يـبكى وتوجـه الفتاة لتكون سلبية مطيعة متقبلة ضعيفة. ومنذ السنوات الأولى من العمر تـدعى الفتاة للمساعدة فى الأعمال المنزلية، ويفسح المجال للذكر للعب مـع رفاقـه خـارج المنزل .. وتستمر الاتجاهات نفسها فى المدرسة، حيث مـن خـلال محتويـات بعـض الكتـب المدرسـية، وسـلوكيات المعلمـين، فـالمعلمون يتجـاوبون أكـثر مـع الـذكور وتساؤلاتهم، ويساعدونهم أكاديمياً أكثر من تجاوبهم مع الإناث. كما يعطى للـذكور تغذية مرتدة متكررة على جودة أعمالهم وفرصاً كثـيرة لإيجـاد الإجابـة الصـحيحة، وتشجيع متكرر للمثابرة والاستمرار فى حل المشكلة، ومن ناحية أخرى لدى الإنـاث قابليـة لأن يعـزون إجابـاتهم غـير الصـحيحة لـنقص القـدرة، ولا يـتم تشـجيعهم للاستمرار فى العمل الذى أخطأوا فيه فى البداية (Brophy , 1986).

كما أن التغذية المرتدة بالنسبة للإنـاث غالبـا مـا تشـجعهن عـلى التركيـز عـلى السلوك غير الجيد أو نقص الجهد والوقت الذى ترتبط فيه التغذية المرتدة السلبية لـدى الإنـاث بـالاختلالات العقليـة(Dweck & Leggett, 1988) ، وهكـذا يصـبح معظم الأطفال منذ الخامسة من عمرهم (متعصـبين جنسـيا) ويصـبحون مقتنعـين بـأن الصـبيان أقـوى،ويمكن أن يقومـوا بـالأعمال المهمـة، بيـنما الإنـاث ضـعيفات، وعليهن البقاء فى المنزل (Clarck, 1988)، وبينت دراسـات كثـيرة أن الـذكر يـرفض في الصف الأول الابتدائي اللعب بأدوات الممرضة قائلا (أنا صبى فـلا ألعـب بأشـياء كهذه) وترفض البنت اللعب ببعض الألعاب العلمية قائلة (أنا بنـت ولا يفـترض أن أتعامل مع هذه الأشياء) .. وهكـذا تشـعر الإنـاث بـالصراع بـين توقعـات المجتمـع وقدراتهن وطموحاتهن الشخصية فهن يشجعن عـلى المحافظـة عـلى أنـوثتهن، ولا يشجعن على الإنجاز المتميز، ثم لا يكافأن على جهـودهن كـما يكافـأ الرجـل؛ مـما يجعل كثيرات منهن يهملن بذل الجهد ويـدفعن إلى الإقـلال مـن قيمـة مـواهبهن وعملهن.

ومن ناحية أخرى يعتبر تعليم الذكر بمثابة استثمار يـتم تشـجيعه طـوال فـترة دراسته والعمل فيما بعد فى مهن مرموقـة، إذ تعقـد أسرتـه الآمـال عليـه فتدعمـه

معنوياً، كما أن فشله فى الدراسة يعتبر كارثة في المجتمعات الحديثة لارتباط نجاحه اجتماعياً أساساً بمستوى ونوعية وجودة التعليم، أما تعليم الإناث فيعتبر ثانوياً بل مقيداً، ولهذا نجد فى الحياة اليومية أن شروط نجاح الإناث لا تجتمع، حيث إن الوظيفة المستقبلية للإناث محددة بكونها أماً وزوجة، فيتم توجيهها منذ البداية فى اتجاه الأعمال المنزلية، فإلى جانب تعليمها يجب على الفتاة أن تتعلم عديدًا من المهام التي يجب أن تقوم بها فى المستقبل كما أن الفتى بمجرد أن يعود من المدرسة يمكنه اللعب أو الدراسة، فى حين يكون لزاما على الفتاة أن تقوم بالطهي والغسيل ومساعدة والدتها، ثم تقوم بالتحصيل الدراسى بعد انتهائها من كل هذه الواجبات المنزلية، كل ذلك يوضح نسبة النجاح المنخفضة للفتيات وكثرة التسرب من الدراسة. ونجد فى بعض المجتمعات التى يتم فيها زواج الإناث فى سن مبكرة رغبة الأسرة فى إخراجهم من الدراسة بمجرد قدرتهم على الإنجاب حتى لا يتأثرن بما يتعلمنه فى المدارس من أفكار خاصة مثل تأجيل الحمل أو الحد منه، وتوجد حالات أخرى يتم فيها إخراج الفتيات من المدرسة كى يقمن بالمساعدة فى الأعمال المنزلية ورعاية من هم أصغر سنا لاسيما فى حالات مرض الأم أو وفاتها. وفى هذا الشأن لا يعد نجاح الفتاة الدراسى غاية فى حد ذاته، إذ أن الفتاة التى لا تنجح فى الدراسة يمكنها فى كل الأحوال أن تتزوج زواجاً جيداً، وهذا ليس الحال بالنسبة للفتى، حيث يتم تشجيعه على النجاح حتى يحسن من ظروف حياته، ويستطيع الاعتماد على ذاته، ويتم تربية الفتى في إطار من الاستقلالية فى حين يتم تربية الفتاة فى اتجاه أن تكون زوجاً صالحة للرجل.

من أجل هذا تعتقد عائلات كثيرة - فى بلادنا العربية - خصوصاً أن تعليم الذكور أهم من تعليم الإناث وأكثر استثماراً، ويلاحظ أنهم يحاولون تأمين تعليم " جيد " ومناسب للذكور ويرسلونهم إلى أفضل " المدارس " المتاحة ويوجهونهم إلى أفضل " التخصصات " كلما أمكن، وإن تطلب ذلك منهن بعض التضحيات المادية، أما الإناث فإن لم تحرم من التعليم أصلاً فى بعض البلاد والفئات الاجتماعية، فإنه يكتفي بإلحاقها بالمدرسة المجانية القريبة، ولا تشجع كثيراً على متابعة الدراسة العالية بحجة أن مصيرها المنزل فى النهاية، وعندما تصر الأنثى على متابعة الدراسة فإنها توجه إلى الدراسة الأدبية والإنسانية بحجة أنها تتناسب أكثر مع طبيعتها ودورها. وهذا الوضع يفسح مجالا أوسع للمرأة لتنمية قدراتها ومواهبها المختلفة على قدم المساواة مع الرجل، ويفسح لها مجالا أوسع بالتالي للحصول على مؤهلات عالية مثله، ويجعل الرجل مؤهلاً بشكل أفضل لتسلق سلم الترقيات

... من جهة أخرى يعتقد البعض أن التعليم العالي للمرأة يعرقل الفرص أمامها نحو زواج ناجح حيث يعتقد كثير من الرجال أن المرأة المتعلمة قد تكون زوجة فاشلة (Hussain, 1984) بالإضافة إلى ذلك يعتبر أرباب العمل أن النساء غير ملائمات للعمل المنتج بسبب مسئولياتهن العائلية واضطرارهن للتغيب.

وقد لا تثق الأنثى كثيرا فى ذاتها حين لا تشعر بنفس التقدير الذى يمنح للرجل، وتتعدد الأسباب التى تؤدى إلى ضعف مستوى التعليم وانخفاض النجاح والشعور بالعجز. فهناك مواقف تواجه الفتيات فى مراحل التعليم كالزواج المبكر، والحمل غير المرغوب فيه، وخروج الإناث من الدراسة للمساعدة فى الأعمال المنزلية، وتعد الإناث أولى ضحايا تكرار مرات الفشل والتسرب الدراسى، ففى كثير من الأحوال يتكرر عجز الإناث الدراسى لأنهن لم يتعلمن الثقة فى أنفسهن، واكتشاف قدراتهن الحقيقية؛ مما يعضد فكرة أن الإناث أقل قدرة، وترسيخ مفهوم خدمة الأنثى للرجل باعتبارها تقوم بالأعمال المنزلية بشكل طبيعى (lange, 1994).

وفى هذا الشأن فإن الحديث عن الذكورة والأنوثة - وإن كان يحمل مضامين بيولوجية - إلا أنه فى حقيقة الأمر ذو مفاهيم ثقافية على أساسها يتم تحديد الأدوار لأفراد المجتمع. فنحن من خلال الثقافة السائدة فى المجتمع نبدأ بعملية توارث المفاهيم المرتبطة بالذكورة والأنوثة ونقوم بتدعيمها من خلال مختلف المؤسسات الاجتماعية. فالأنوثة فى أغلب الثقافات الإنسانية تشكل مصدر الشر والمتعة فى آن واحد. كما أننا دائماًننظر لها ونقيمها من خلال اتجاه ونظرة الذكر للأنثى، بمعنى أن القيمة الاجتماعية التى تكتسبها المرأة تأتى من خلال إطار قيم الذكورة التى شكلت عبر العصور نسيج العلاقات الاجتماعية فى المجتمع. ولوأخذنا على سبيل المثال اللغة التى تعد رمزاً من رموز ثقافة المجتمع فإننا نجد حتى اللغة قد صيغت تعابيرها المختلفة على أساس التمايز وتفوق الذكر على الأنثى. فمثلاً نحن نسمى المرأة غير المتزوجة آنسة والمتزوجة سيدة، ولكن ليس هناك رديف للرجل المتزوج أو الأعزب.

وربما كان التقليل من الأنوثة فى ثقافات الشرق أشد من غيرها، فنجد فى ثقافة الصين التقليدية ينشأ الأطفال الإناث على طاعة الرجال سواء الأب أو الأخ أو الزوج. ولوجئنا إلى الثقافة العربية فإننا نجد أن الأنوثة شكلت مصدر الشر والقلق للمجتمع. وربما كان مصدر ذلك أن المجتمع صورها بالكائن الضعيف العاجز، فهى معرضة للسبى فى حالة الحرب مما يترتب عليه تحطيم

شرف العائلة، وهذا يفسر لنا المحاولات العديدة التى يرويها لنا التاريخ العربى حول قضايا وأد البنات. فالأنثى كانت تشكل العار المنتظر الذى يهدد العائلة العربية.

والأمر يزداد حدة عندما نجد التراث الثقافى يتسم بحالة من الانقسام والتناقض، فبينما نجد تمجيداً للأنوثة المرتبطة بالأمومة فإننا فى الوقت نفسه نجد الأنوثة تصور من حيث ارتباطها بالدونية العقلية ومصدر من مصادر فساد الأمة.

ويصف لنا أحد الباحثين العرب علاقات الحب بقوله:

" إذن المرأة العربية مسلوبة وسط الجماعة، وحين تدعى إلى سلوك طبيعى كالسلوك الجنسى. تجد نفسها شيئاً موصوفاً داخل البيت كوعاء ينتظر الامتلاء من الرجل، وتوصف بعدم القدرة على التحكم والضعف القاتل، فمن يقتل الآخر فى هذه الدرامة التاريخية العظيمة؟ يقول الرجل فى الثقافة العربية السلفية : المرأة إذا أحبتك آذتك، وإذا أبغضتك خانتك. إذن ماالعمل أمام هذا الطريق المسدود؟ (خليل أحمد، 1982).

ويعد التمييز بين الجنسين من المعوقات التي تقف حجر عثرة فى طريق تنمية الفتيات لقدراتهن الكامنة، ذلك أنهن يشعرن أن النجاح والإنجاز المتميز يؤدى إلى رفضهن اجتماعيا من قبل الآخرين. وهكذا فعندما تحاول الفتيات إظهار قدراتهن ينظر إليهن على أنهن " مسترجلات " فاقدات الأنوثة، يحاولن الانسحاب، وتفضيل عدم بذل الجهد بدلا من بذل الجهد فى مواقف تؤدى إلى رفضهن اجتماعياً وثقافياً (Clarck,1988) وليس من الأنوثة أن تحقق الإناث نجاحاً كاملاً وخصوصاً فى الأعمال والوظائف التى تعتبر من أعمال الرجال فقط، وليس من الأنوثة أيضاً أن تدخل الإناث فى مناقشات مع الرجال والعدوان عليهم.

وفى هذا الشأن وجدت إحدى الدراسات أن النساء المتخصصات فى الرياضيات أبلغن أن الرجال لا يحبون النساء الذكيات ونصحن بالالتحاق بمهن تقليدية وأنهن وجدن دعماً أقل وفرص عمل أقل ورواتب وفرص ترقى أقل مقارنة بزميلاتهن ذوى المؤهلات المماثلة أو حتى الأقل. ولذا تجد النساء أنفسهن مقيدات Bind إذ يضطررن دوماً إلى مواجهة مجتمع تقليدي يتشبث بالمحافظة على التمييزات القائمة على الجنس عكس ما يعيشه الرجل الذى يستطيع أن يمارس ثقافته بكل حرية، أو يؤدى أعماله كيفما يشاء، وسرعان ما تجد المرأة التى ترغب فى تثقيف ذاتها نفسها أمام مشكلة إما أن تصبح امرأة تقليدية عاجزة عن الخوض فى مفردات المجتمع أو أن تصبح غير ذلك. ومن ثم فإن هذه الصورة تقلل من قيم

الإناث وتؤدى إلى تشكيل صور العجز لديهن، والنظرة المتدنية لقيمة عملهن وقدراتهن، وقد أدت الأنماط القائمة على التمييز الجنسي إلى أن تحد الفتيات من طموحاتهن وقدراتهن المهنية والتضحية بطموحاتهن لتحقيق هدف اتساق صورتهن كإناث مع صورة الإناث التى رسمها المجتمع لها (Sisk, 1987).

كما أن الصراع الحاد بين الأدوار يؤدى إلى إحباط بالغ للمرأة وفكر مشوش وملكة عاطلة عن الإبداع، ولم يعد أمام المرأة إلا أن تتحمل فى صمت، أو تعود فتقتصر على دورها التقليدي،لتتأكد قوة وسيطرة الرجل- لا لذكائه أو تفوقه أو قوة عضلاته - فحسب، وإنما لأنه ذكر تلصق به صفات الشجاعة والذكاء والقدرة والمهارة والهمة باعتبارها صفات خاصة بالرجال .. كما أن الرجال يصرون على قهر المرأة بتسليمها إلى هذا الصراع الحاد بين الأدوار بكل وتعاسته، ويبدون الدهشة من ثورة النساء وخصوصا هذا الذي يجدونه في بعض الشخصيات الأنثوية التي تميل إلى السيطرة ومواجهة قهر الرجال بالعنف.

وهذا ما لاحظته إحدى الفتيات فى قولها بأن لى سبعة أخوة، لكل واحد طريقته فى توجيه الأوامر لى، فمنهم لا يحب أن أتجمل، ومنهم الذى يمنعني من أطلق شعري، ومنهم الذى يتعقبني فى الشارع، ومنهم الذى يريد منعي من الخروج من البيت فى غير المواعيد الرسمية، ومنهم الذى يدفعني أن تزورني صديقاتي فى البيت، ومنهم الذى يمنعني من الاستماع إلى الأغاني، وتضعنا هذه الصورة الأولية أمام بنية علاقات مترتبة عموديا، حيث الأب فى رأس هرم السلطة المنزلية فى حين أن الفتاة فى أسفله حيث تبرز أرجحية الذكور بالنسبة إلى الإناث بشكل كاسح (يعقوب قبانجى، 2004) وحتى عندما تصل المرأة لتسلم منصب قيادي يحاول الرجال الحط من قدرها وقدرتها على التحكم والتأثير، ويتجاهلون صفاتها الإيجابية في القيادة، بل ويتجاهلون قيادتها لهم (white, 1992)، وعندما تتغير النظرة إلى المرأة يتغير مصيرها، فقد بينت الدراسات أن النساء اللواتي ينجحن فى مهن ذات مستوى عال ينحدرن غالبا من أسر تشجع الاستقلالية والإنجاز، والاستكشاف، وتقدير قيمة العمل وارتباط النجاح بالجهد، وتعظيم ما يملكن من صفات إيجابية، وتهميش الصفات السلبية، ولهن عادة أمهات عاملات يشجعن العمل فى الخارج، إضافة إلى أباء ذوى مستويات تعليمية جيدة (kerr , 1985) كما أن الأطفال لوالدين يعزون النجاح إلى الجهد أقل في تقدير الذات عن الأطفال لوالدين يعزون النجاح إلى القدرة (white , 1992).

كما وجـدت وايـت (white, 1992) فى دراسـتها لحـالات إحـدى عشرة سـيدة أمريكية ممن يتبوأن مناصب إدارية عالية فى مؤسسات علمية وصـناعية وتجاريـة وإعلامية وغيرها، أن أيا من هؤلاء السيدات لن تهيأ من قبل والديها لتكون " أمـاً " أو لتكتفي بالاستماع إلى الآخرين، بل شجعن جمـيعهن عـلى الإنجـاز المتميـز،وعلى التفكـير والمناقشـة والمنافسـة والقيـادة،وإدراك القـدرة عـلى الـتحكم والتـأثير فى الآخرين وقيادتهم، وأنهن يملكن صفات قيادية تحقـق لهـن ولمـن يقـودهن أعـلى الفوائـد الممكنـة بأقـل الخسـائر، وعـوملن عـلى قـدم المسـاواة مـع أخـواتهن الذكور،وشجعهن على بذل الجهد فى أسرهن على المـواد التـي يتفـوق فيهـا الـذكور عادة كالهندسة والرياضيات، وكثيرات منهن تأثرن بأمهاتهن اللواتي كن يعملن.

فاعلية الذات بين الذكور والإناث

من منظور فاعلية الذات يمكن تفسير الفروق بين الجنسين في ضوء أن الـذكور لديهم شعورا أعلى بفاعلية الذات لاسيما فاعلية الذات المتعلقـة بالبعـد الانفعـالي، والبعد المعرفي نتيجة لعوامـل التنشـئة الاجتماعيـة التـي يتلقونهـا فى داخـل الأسرة وخارجها، فالثقافة والتنشـئة الأسريـة تـدربان الـذكر عـلى التعامـل مـع انفعالاتـه والتحكم بها وتقنعانه بأنه قـادر عـلى السـيطرة والـتحكم بالجانـب الانفعـالي مـن حياته، وترتبط هذه القـدرة بالرجولـة، وتحظـى بتقيـيم مرتفـع داخـل الأسرة. وفى إطار ثقافة المجتمع بعامة، في حين لا تتلقـى الأنثـى نفـس التـدريب والتعزيـز لـو حاولت تدبر الجوانب الانفعالية من حياتها بالطريقة التى يتدبر بها الذكر. كـذلك الأمر بالنسبة للجانب المعرفي فى فاعلية الذات المدركة، فالثقافـة والتنشـئة تقنعـان الولد بأن عليه أن يكون فعـالا، وأن يتحمـل المسـؤولية ولا بـأس مـن كـون الأنثـى ضعيفة،وإذا كان من الضروري أن يكون الرجل قويا ومسـئولا وواثقـا بنفسـه، فـإن الضعف عند الأنثى صفة أنثوية تعبر عن الرقـة والنعومـة، وهـى صـفات مرغوبـة عند المرأة فى المجتمع الشرقي،ونتيجة لذلك يمكن أن يطـور الـذكر قناعـات تتعلـق بكفاءته فى التعامل مع الضغوط من خلال التوجيهات والتقيـيمات التـي يسـتقبلها من الأسرة والمجتمع بشكل عام، وتشـكل تلـك القناعـات الجانـب المعـرفي الخـاص بفاعلية الذات (نزيه حمدي، نسيمة داوود، 2000).

وقد يكون الميل للتفكير اللاعقلاني لدى الأنثـى أثـر فى إدراك انخفـاض فاعليـة الذات، وهذا ما أظهرته دراسـة بسـمة الشريـف (1988) حيـث وجـدت أن نسـبة 21% من التباين فى تقـدير الـذات يمكـن تفسـيرها مـن خـلال التبـاين في التفكـير اللاعقلاني.

وفى هذا استخدم بعض الباحثين نظرية فاعلية الذات لتفسير انخفاض نسبة الإناث فى المهن ذات المركز الاجتماعي المرتفع، وفى المواقع القيادية في المجتمع بشكل عام، فقد أشار هاكيت وبيتز (Hackett & Betz, 1981) إلى أن خبرات الطفولة المرتبطة بالدور الجنسي تحد من تعرض الإناث لنشاطات ومعلومات تساعد على تنمية قناعتهن بفاعلية ذاتهن، وجدوى ما يمتلكن من معطيات لها القدرة على التحكم فى بعض المجالات المهنية، مما يقلل من احتمالات توجه الإناث إلى مثل هذه المهن. هذا وقد درس بيتز وهاكت (Betz & Hackett, 1981) الفروق فى فاعلية الذات المدركة بين الطلبة والطالبات فى الجامعة من حيث علاقتهن بالاختيار المهني،وقد وجد الباحثان أن فاعلية الذات المهنية لدى الطالبات أقل مما هى لدى الطلبة فى المهن التي يشغلها الذكور عادة، وكانت أعلى مما هى لدى الطلبة فى المهن التى تشغلها الإناث عادة.

ومن ناحية أخرى تتأثر قدرة الإناث على مواجهة المواقف الغامضة بمعطيات العجز المتعلم لديها، على سبيل المثال، تعتبر الإعمالات العقلية Mental Rumination والتي تتعلق بالسلبية، والتركيز المتكرر على الانفعالات السلبية - أكثر شيوعاً لدى الإناث مقارنة بالذكور، وقد يكون ذلك بسبب أن الإناث أقل تحكماً فى البيئة، ولديهن ضعف فى توجهاتهن العقلية للمشكلات، ويتأثرن بشدة بالأحداث السلبية،وتزداد بعض مظاهر الاضطرابات لديهن، مثل الاضطراب حول مظهرهن الشخصي، وعلاقاتهن الشخصية وقبولهن من الآخرين، وموضوعات الأمن لديهن، وبسبب نقص إمكانية التحكم في مثل هذه الاضطرابات بسبب اعتمادها بشكل أساسي على ردود أفعال الآخرين واهتمامهن المطلق باستحسان الآخرين واهتماماتهم، وهى مواقف قد يكون لدى الذكور تحكم شخصي عليها (Valas, 2001).

وتقوم الأدوار الجنسية بدور أساس فى أعراض الاكتئاب، وهذه الأدوار هى أدوار اجتماعية - فى الأساس - حددتها الثقافة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد، والتي تحدد ما ينبغي أن يقوم به الذكر والأنثى، فعادة ما يوصف الذكر السوي بأنه متماسك ومستقل ومساند ومنطقي، بينما توصف الأنثى بأنها دافئة وتابعة وسلبية، ويهمها بشدة استحسان الآخرين ورأيهم عنها، ونزعتها نحو الكمال ولومها المفرط لذاتها، ومثل هذه الصفات لها علاقة بالاكتئاب (Nevid et al, 2000)، وثانيهما منظور التعرض للضغوط، فالإناث عادة ما يتعرضن لصراعات وتحديات أكثر، فهم أكثر عرضة لأحداث الحياة الضاغطة، ومن ثم يعايشن انفعالات سلبية أكثر لاسيما القلق والتوتر والمزاج الحزين، إلى ذلك أنه قد لا تكون هناك فروق حقيقية

فى طبيعة الضغوط التي يتعرض لها الجنسين، وإنما قد يرجع الأمر - من المنظور المعرفي - إلى أن الإناث عادة ما يدركن ما يتعرضن له أشد وطأة، فالإناث ذوى المستويات المرتفعة من الضغوط يميلون لإدراك ذواتهم على أنهم أقل صحة، ولديهم تقدير منخفض للذات، وأكثر استهدافاً لاستخدام أساليب غير تكيفية، فإدراك الفرد يلعب دوراً مهماً فى فهم نتائج الأحداث التي يتعرض لها في حياته، حيث يعتمد إحساس الفرد بالمواقف وتقييمه لها على أنها ضاغطة أم لا على مدى إدراكه لها. ومن ناحية أخرى فإن إدراك الفرد لذاته وما يمتلكه من صفات إيجابية، وإدراكه للتحكم في عواقب الأمور، وكفايته في مواجهة المواقف الضاغطة يمكن أن يكون مؤشراً كافياً للتنبؤ إما بمدى صموده أمام خبرات الفشل أو بمدى اكتئابه وفى النهاية تهيؤه للعجز المتعلم (الفرحاتى السيد، 2005).

كما أن الإناث أكثر حساسية للعلاقة بالآخرين والتي يعتمدن عليها اعتماداً أساسياً فى رؤيتهن وتقديرهن لذواتهن، ومن ثم تزيد لديهن مشاعر العجز وعدم القدرة على حل المشكلات، وإرجاع كل نجاح يصيبهن إلى عوامل خارجية، فالمكتئبين أكثر سلبية فى تقدير ذواتهم، مما يزيد من قابلية التهيؤ للاكتئاب، ويهيئهم بصورة أكبر للآثار السلبية للضغوط.

وتظهر الفروق بين الجنسين- بشكل مدهش- خلال مرحلة المراهقة، حيث إنه بالرغم من احتمال تكافؤ أعراض الاكتئاب بين الذكور والإناث قبل السن (11) فإنها تزداد لدى الإناث عندما يدخلون مرحلة المراهقة وتصل أعراض الاكتئاب إلى الضعف لدى الإناث عند العمر (18) سنة (Women's Health Weekly, 1998) وترى كوينج (Koeing, 1994) أن زيادة الاكتئاب لدى الإناث يستمر فى التأثير عليهن طوال حياتهن، وتؤكد الباحثة أنه إذا لم يتم علاج أعراض الاكتئاب لدى الإناث فى مرحلة المراهقة من المحتمل استمرار هذه الأعراض فى سن الرشد، بالإضافة إلى أن ذلك قد يؤدى إلى زيادة احتمال تواجد أفكار انتحارية لدى الإناث مقارنة بالذكور. بيد أن المراهقات يواجهن عوامل خطر At-Risk كثيرة تحول دون نموهم وسعادتهم وإيجابيتهم، ويوضح تقرير أصدرته الجمعية الأمريكية للمرأة الجامعية (1998) أن المراهقات يظهرن أوقاتاً حزينة تؤثر على صحتهم العقلية والجسمية، وقد لا يمكن ملاحظة نوبات الاكتئاب التى تعتريهم بسبب أنها غالباً ما تدرك على أنها تغيرات مزاجية مرتبطة بالإناث. بكلمات أخرى قد يلاحظ الآباء والمعلمون أن الإناث انسحابيون، ويتميزن بالحزن والاكتئاب إلا أنهم يعزون السلوكيات الناتجة عن اضطراباتهم الانفعالية إلى التغيرات الطبيعية فى المراهقة،

وفى الحقيقة قد تظهر على الإناث أعـراض اكتئابيـة ناتجـة عـن اهـتمامهم المفـرط بسوء الصورة الجسمية لهم مقارنة بالذكور.

ومن الأعراض الشائعة للاكتئاب: التقليل من قيمـة الـذات، واسـتهلال البكـاء، والتفكير فى الانتحار ومحاولته. ومن الأعراض الإضـافية لـدى المـراهقين الأكـبر سـناً التعب وصعوبة التركيز، والوساوس المرضية، وأن الذين يخبرون هذه الأعـراض مـن تلاميذ المرحلة الثانوية مثلاً يحاولون اسـتبعاد الاكتئـاب بالنشـاط غـير المسـتقر، أو الهرب إلى الآخـرين أو بعيـداً عـنهم. وقـد ينغمسـون فى سـلوك مشـكل أو أفعـال مخالفة للقوانين يتم القيام بها بطرق تبرز مناشدتهم واستغاثتهم طلباً للمسـاعدة. اما المراهقون الأكبر سناً والذين يعانون من الاكتئـاب فيغلـب أن يظهـروا نقصـاً فى الثقة بالذات، والشعور بعدم الجـدوى والقيمـة. وتثـبط همـتهم، ولمواجهـة هـذه المشاعر قد ينضمون إلى جماعات خارجة عن النظام أو يلتمسون العون فى تعـاطى العقاقير.

والاكتئاب فى نظر بيـك (beck, 1976) يتـآلف مـن جوانـب معرفيـة تتضـمن نظرة سلبية نحو الذات والعالم والمسـتقبل. فضـلاً عـن الاكتئـاب ينـتج عـن العجـز المتعلم الذى يؤدى إلى شعور الفرد بأنه لاسيطرة له على حياته، ويؤكد باحث ثالث على أن الاكتئاب يتضمن شـعوراً بالضـياع قـد يكـون لـه أسـباب كثـيرة وقـد ينشـأ الاكتئاب لفقدان مفاجئ لعلاقـة شخصـية عـن طريـق المـوت والانفصـال وفقـدان الصـداقة. وقـد يتعـرض الفـرد لانخفـاض شـديد فى تقـدير الـذات نتيجـة مشـاعر الاخفاق أو الإثم. وقد يخبر الإنسان فقداناً للسلامة الجسمية عقب المرض والعجـز والتشويه.

ومن ضـمن العوامـل الأساسـية التـى تسـاهم فى حـدوث أعـراض الاكتئـاب لـدى المراهقات الفقر Poverty حيث أظهرت دراسة إيدلسون وآخرون (Edelsohn et al, 1997) أن الأطفال الذين يسكنون بجوار أطفـال فقـراء يكونـون أكـثر عرضـة لأعـراض الاكتئاب مقارنة بالأطفـال الـذين يسـكنون بجـوار أطفـال أثريـاء. وفى نفـس السـياق وبتحليل بيانات دراسة أجريت على (1208) طالباً وطالبة، كشـفت نتائجهـا أن الإنـاث والذكور من ذوات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض أكثر عرضة إلى العديد من الضغوط، ونقص المساندة، وغالباً ما يكونون أكثر عرضة للعنـف، وهـذا يجعلهـم أكـثر عرضة للاكتئاب (Core et al, 1992) ومن العوامـل التـى تسـهم فى أعـراض الاكتئـاب لدى المراهقات، اكتئاب الوالـدين والـذي يـؤدى إلى الصراع الزواجـى والعنـف الأسرى، ويـؤثر سـلباً عـلى مهـارة الوالـدين. حيـث وجـدا كـونجر (Conger et al, 1997) أن

الضغوط الاقتصادية تؤدى إلى اكتئاب الوالدين والتي تؤثر بدورها سلبا على الممارسات الوالدية، وبالتبعية يؤثر ذلك على توافق المراهقات.

كما أن الاكتئاب التي يعانى منها الوالدين تنعكس بالضرورة على الحالة النفسية لأبنائهم بالسلب. وهنا قام (Lefkoeuitz & Tessiny, 1985) بدراسة العلاقة بين اكتئاب الوالدين واكتئاب الأبناء على أطفال فى المرحلة الابتدائية عن طريق ملاحظة أقرانهم ومعلميهم عن مدى شعورهم بالمعاناة النفسية والاكتئاب بالإضافة إلى مقابلة أمهات عينة البحث للتوصل إلى الأسباب التى أدت إلى معاناتهم هذه، حيث تبين من نتائج الدراسة أن الأم المكتئبة تعكس حالتها النفسية المكتئبة على أطفالها. وقامت روزنباوم (Rosenbaum, 1985) بدراسة الخلافات الزواجية ين الوالدين وأثرها على أبنائهم،من خلال بعض الاختبارات النفسية على ثلاث مجموعات من طلبة الجامعة، تكونت الأولى من 44 طالباً من الذين يشاهدون باستمرار المنازعات الوالدية الحادة،وتكونت الثانية من 43 طالباً من الذين يشاهدون المنازعات الوالدية غير الحادة، وتكونت الثالثة من 77 طالباً من الذين ينتمون إلى والدين يتسمون بالتفاهم والرضا والسعادة، وكشفت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة الذين يشاهدون المنازعات الوالدية الحادة أكثر اكتئاباً من المجموعتين الأخرتين (فى رشاد موسى، 1993).

كما يكون للآباء القلقين فى معظم الأحوال أبناء قلقون، حيث يتعلم الأطفال القلق ويدرون الخطر فى كل ما يحيط بهم فالأطفال يلاحظون آباءهم وهم يتعاملون مع معظم المواقف بقلق واهتمام، فهم يرون آبائهم متوترين وهم يحضرون أنفسهم لرحلة أو لمناسبة أو يناقشون موضوعات المستقبل أو غير ذلك. ويصبح الجو مشحوناً بالتوتر بدلاً من أن يكون مشبعاً بالنظرة الهادئة المتفائلة. والآباء الحذرون فى التعبير عن انفعالاتهم يمكن أن يولدوا استجابات متشابهة لدى الأطفال. فالأطفال يفترضون الأسوأ عندما ينتهج الآباء أسلوباً متحفظاً فعندما لا يعبر الآباء عن انفعالاتهم يتخيل الأطفال وجود سبب خطير لذلك.

وتؤكد عديد من الدراسات على الفروق بين الجنسين فى اكتئاب المراهقة والذي قد يرجع إلى تطور حياة الإناث بشكل عام حيث يبدأن سن البلوغ قبل الذكور بسنتين تقريباً وبالتالى يدركن التغيرات الجسمانية المثيرة والتي تؤدى إلى خصائص ثانوية فى الجنس مثل نمو الصدر وزيادة الوزن، بينما تظل أجسام الذكور فى حالة ثابتة لسنوات كثيرة. فالإناث يملن إلى عدم رغبة فى التغيرات الجسمانية خاصة زيادة الوزن الذى قد يجعل أجسامهن منحنية (Nolen- Heeksema, 1990) وبالتالى فإن

التصور السالب للجسم الناتج عن التغيرات الجسمية يرتبط بانخفاض تقدير الذات لدى المراهقات مما قد يهيؤهن إلى أن يصبحن أكثر اكتئاباً. على سبيل المثال إذا نمت أنثى ما مبكراً مقارنة بقرينتها قد تشعر بالحرج والخزي من كونها أصبحت مختلفة عن قريناتها، ويؤدى القلق حول التغيرات الجسمية إلى اعتبار النضوج المبكر للأنثى عاملاً مهيئاً للضغوط الأخرى وحدوث صعوبات واختلالات فى حياتها ... وتضيف هوكسيما بعض التغيرات البيئية التى تحدث بشكل متزامن مع النضج المبكر للأنثى مثل الانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى، الانتقال إلى منطقة سكنية أخرى، اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية وتضع هذه الأحداث ضغطاً إضافياً بجانب النضج المبكر مما يؤدى إلى نقص تقدير الذات والاكتئاب .. وفى ذلك وجدا بترسون وآخرون (Peterson et al, 1995) أن أعراض الاكتئاب تكون أكثر حدوثاً لدى الإناث الذين ينضجون نضجاً مبكراً وفى نفس الوقت يواجهون ويدركون أحداث عائلية ومدرسية أكثر سلبية مقارنة بالإناث الذين ينضجون نضجاً مبكراً فقط. وتوضح هذه الأبحاث أثر الأحداث الضاغطة المتزامنة على الصحة العقلية للإناث.

ولاشك أن السمات العامة للشخصية تتشابه فى العالم كله،والفتاة المصرية شأنها شأن الفتيات الأخريات فى دول العالم، إلا أن هناك مجموعة من السمات تميز شخصية الفتاة المصرية منها :

1- عدم النضج العاطفي: فهى مثل كافة أفراد المجتمع المصري سريعة التغير والتأثر بالأحداث،وتعانى من عدم القدرة على إقامة علاقة عاطفية لمدة طويلة، وعدم القدرة على المثابرة فنحن كمصريين سرعان ما نتحمس لشئ ثم سرعان ما يقل أو يخفت هذا الحماس، والشخصية المصرية فى ذلك أشبه ما تكون بالقرص الفوار الذي يفور بسرعة ثم سرعان ما يهدأ أو ينتهي فورانه.
2- تفرط الفتاة المصرية من تجسيد المعاناة النفسية، هذا فى الغالب مرجعه إلى عدم القدرة على التعبير اللغوي
3- تميل الفتاة المصرية إلى المواقف الدرامية الحادة لأننا شعب نميل إلى الحزن لأسباب موروثة منذ فترة طويلة
4- الميل الشديد لدى الفتى والفتاة المصرية إلى إسقاط الجنس على أى شئ فى العلاقة بينهما، حتى ولو لم تكن هذه الأشياء تحتمل الإسقاط الجنسي
5- الإيمان بالخرافات مثل الربط والسحر والحسد، صحيح أن الحسد مذكور فى القرآن الكريم، إلا أنه لا يتم إلا بأمر الله، ولكن الفتاة المصرية لديها ميل

شديد إلى الإيمان بكل هذه الأشياء بسبب الموروث الاجتماعى، فضلا عن أن هذا الميل موجود فى اللاشعور العام للشعب المصري بصفة عامة (يحى الرخاوى، 1998).

وبالرغم من وجود معظم السمات السابقة فى كل دول العالم، إلا أنها تزداد حدة لدى الفتاة المصرية، بالإضافة إلى سمات أخرى منتشرة مثل الاعتمادية والخضوع للسلطة الأبوية،والاهتمام بالمظهر الخارجي بدلا من الجوهر، والاستسلام لسلطة الرجل، وهذا كله مرده إلى اختلال التربية منذ الصغر، وانتشار القدرية فى المجتمع المصري على أوسع نطاق،مما يجعل مركز التحكم الخاص بالإنسان المصري موجوداً بخارجه وليس بداخله، فالشخصية المصرية ترد كل شئ إلى الروح والقدر والمكتوب والنصيب لتجد لنفسها مبررا فى عدم الشعور بالذنب أو الخطأ.

القضية الثالثة: العجز المتعلم والعنف ضد المرأة [(1)]

تزايد الاهتمام فى السنوات الأخيرة بدراسة ظاهرة العنف التي انتشرت فى حياتنا الاجتماعية والسياسية بشكل ملحوظ، فالعنف أصبح سمة مميزة لنمط التفاعل فى الحياة العادية للأفراد، وهذا التفاعل يكشف عن أشكال عديدة من العنف تتجلى على مستويات متباينة بدءاً من الأسرة مروراً بالتفاعلات العادية فى الأسواق والشوارع ووسائل المواصلات وانتهاءًا بالتعامل مع مؤسسات الدولة.

وارتبطت الاستخدامات الأولى بمصطلح العنف بفئة الأطفال، وكانت أول صور الإساءة ما كشف عنه الأطباء من حالات الأطفال المصابين بكسور وجروح نتيجة ضرب وتعذيب أحد الآباء أو القائمين على رعايتهم، وامتد هذا المصطلح ليشمل أنواع كثيرة من الإساءة مثل إهمال الأطفال Child Neglect والمعاملة السيئة للأطفال، والإهمال الطبي، والإساءة العقلية Mental Abuse والإساءة للمرآة Woman Abuse لاسيما الإساءة للزوجة Wife Abuse وخاصة الزوجة المضروبة ضربا مبرحاً Wife Battered (صفوت فرج، حصة الناصر، 1999) والإساءة إلى كبار السن (عزة عبد الكريم، 2003) وساهم الاهتمام بدراسة الإساءة فى إلقاء الضوء على العنف الذي يقع على المرأة - خاصة الزوجات - وبدأ هذا

1- إننى ألقى إيذاء فى منزلى بأشكال لا أستطيع حتى أن أتحدث عنه. دعونا لا نخوض فى ذلك... امرأة من البرازيل.

- الأفظاظ كانوا يضربون زوجاتهم دوماً وسيستمرون فى ضربهم (شاب من بلغاريا).

الاهتمام بدراسة مرتكبي الجرائم المودعين فى السجون والزوجات الباحثات عن مأوى من ضرب الأزواج.

والعنف ضد المرأة ظاهرة عالمية لاتعرف المكان أو الزمان أو الدين فهى لاتختص بالشرق دون الغرب، بمعنى أن نساء العالم يشتركن فى التجرع من هذا الكأس، فكلهن فى الهم سواء، ولكن تختلف الظروف المحيطة بكل مجتمع. ويرى عدد كبير من الباحثين أن ظاهرة ممارسة العنف ضد المرأة ترجع فى أحيان كثيرة إلى مرحلة الطفولة حيث التنشئة الاجتماعية غير الصحيحة بالنسبة للذكور خصوصاً حينما يرون أمهاتهم يتعرضن للإهانات والضرب من قبل آبائهم لأتفه الأسباب، الأمر الذى يجعل هؤلاء الأطفال الذكور يمارسون العنف الطفولى مبكراً ضد الصغيرات المتواجدات فى محيطهم الاجتماعى، وكلما تقدم السن بهؤلاء الأطفال تبقى مسالة العنف كامنة فى ذواتهم ولها قابلية الانفجار (Mullen, 2003: 340).

وأشارت الإحصاءات الخاصة بانتشار هذه الظاهرة فى مختلف دول العالم إلى أنه من 25%-50% من النساء المتزوجات بالولايات المتحدة الأمريكية مررن بخبرة الإساءة الجسمية، وفى كندا ذكر 36% من النساء المتزوجات أنهن تعرضن لخبرات الإساءة الجسمسة والجنسية معاً. كما ذكر 60% من ضحايا العنف فى فرنسا من النساء. وأن 51% منهن تعرضن للضرب من قبل أزواجهن أو أصدقائهن. وفى ألمانيا أوضحت نتائج الدراسات التى أجريت فى هذا الصدد أن حوالى 100 ألف امرأة يتعرضن للعنف الجسمى من قبل أزواجهن كل عام. وتشير التقديرات القومية فى استراليا إلى وجود نسبة تصل إلى 38% من الإناث فوق سن 15 سنة جربن حادث واحد على الأقل يتضمن الاعتداء الجسمى أو الجنسى، وأن الإناث الأصغر سناً فى خطورة أكثر من الإناث الأكبر سناً، وأنه توجد نسبة من الإناث تقدر بـ 20% تم إجبارهن على ممارسة أشكال مختلفة من النشاط الجنسى غير المرغوب فيه، وهن أطفالاً، كما توجد نسبة تقدر بـ 6.5% من الإناث تحت سن 16 عاماً تم الإساءة إليهن جنسياً (Harrington, herrrera & stuewing, 2003).

أما فى مصر فعلى الرغم من عدم وجود بيانات دقيقة عن انتشار هذه الظاهرة بأشكالها المختلفة، إلا أن البيانات المتاحة تشير إلى أنها مشكلة اجتماعية خطيرة بالنسبة للمرأة المصرية، علاوة على أنها تمثل انتهاكاً لحقوق الإنسان الأساسية، ومعوقاً لنهضة وتنمية المجتمع. وقد أشار مسح ديوجرافى أجراه طريف شوقى

(2000) إلى أن 42.6% من السيدات تعرضن للإساءة النفسية وأن 29.6% تعرضن للإساءة الجسمية البسيطة كالصفع والركل والدفع، وأن (26.3%) تعرضن للإساءة الجسمية الشديدة مثل الضرب المبرح، واللكم والضرب بألة حادة، أو استخدام سلاح نارى، يضاف إلى ذلك أن العنف يعد عاملاً مساعداً فى فشل الزواج وارتفاع معدلات الطلاق.

وإذا كان من سمات الوقت الحاضر انتشار العنف حيث لم تسلم منه منطقة أو ثقافة أو فئة، إلا أن امتداده نحو المرأة يجب أن يحظ بمزيد من الرعاية والاهتمام، لأن المرأة هي العمود الفقري للأسرة، والنواة الحقيقية للمجتمع، وهى الأم والزوجة والأخت والابنة، يقع على عاتقها مسؤولية تنشئة الأجيال وتدبير شئون المنزل والمشاركة فى عملية الإنتاج، ويمثل العنف ضد المرأة عقبة مخيفة فى النمو الاقتصادي والاجتماعي تتوالى عواقبه على الأطفال الذين يكونون أكثر ضحاياه.

والعنف الذي يمارسه الرجل ضد المرأة ما هو إلا تعبير عن التركيب الاجتماعي للرجل من حيث إحساس الرجل بمكانته النسبية في نظر المرأة وسلطته عليها، والنزعة إلى التملك والغيرة، والآمال التي تراود الرجل بالنسبة لعمل المرأة المنزلي، وحق الرجل في معاقبة المرأة نظير ما يصدر منها من تصرفات معيبة، ومن ثم فإن العنف الممارس بين الرجل والمرأة قد يكون تأكيد للإحساس بالذكورة والرجولة، وقد يكون السبيل لاختيار وإرساء إحساس الرجل بالقوة (Brown & Strozier, 2004) والقوة هى القدرة على فرض إرادة شخص ما، ويفترض التحكم فى الآخرين سواء بطريقة شرعية، أو غير شرعية بناء على ما لديه من مصادر جسدية ونفسية ومادية (Pagelow, 1984) أو هى القدرة على التحكم فى سلوك الآخرين سواء برغبتهم أو بدون رغبتهم، والأشخاص الأقوياء هم الذين يفرضون إرادتهم حتى إذا كان يقاومها الآخرون.

وقد يكون العنف الأسرى أحد أنماط السلوك العدواني الذى ينتج عن وجود قوة غير متكافئة بين المرأة والرجل (وهو الفعل الموجه إلى المرأة على وجه الخصوص سواء أكانت زوجة أو أماً أو أختاً أو ابنة، ويتسم بدرجات متفاوتة من التمييز والاضطهاد والقهر والعدوانية الناجمة عن علاقات القوة غير المتكافئة بين المرأة والرجل فى المجتمع والأسرة على السواء، ومن ثم فإنه من منظور القوة نجد الأشخاص الأقوياء هم الذين يفرضون إرادتهم حتى إذا كان يقاومها الآخرون، وعند تطبيق هذا المفهوم على العنف ضد المرأة نجد تسلسلاً تقليدياً فى القوة

Traditional Hierarchy Of Power على أساس النوع والسن وتوزيع المصادر المادية والشخصية، وغالباً ما يكون الرجل البالغ هو الشخص الذى لديه النصيب الأكبر من المصادر، وهو أيضاً القائم بالاعتداء والعنف على الزوجة والأبناء فى أغلب الأحيان. وهنا يكون مكانة ووضع المرأة مرهوناً بإعادة بناء الموقف إزاء الأخرين، وهذا بدوره يرتبط بإيجاد قيم جديدة فى التربية والنظرة إلى الذات والإيمان بأن للجميع الحق فى الحياة، حيث يكون دخان المصانع مثلاً وعادم السيارات والضوضاء من ملوثات البيئة، فإن الفقر وإساءة المرأة وقهرها يعدان من الملوثات الكبرى.

وتتعدد نماذج العنف ضد المرأة لاسيما المرأة المتزوجة منها :

نموذج العنف الشخصي

يحدث العنف عندما يفتقر الكبار المهارة الشخصية والاجتماعية فى الاستجابة للضغوط والصراعات وإدراك ضآلة السمات الإيجابية، بالإضافة إلى وجود بعض المشكلات الاجتماعية والمظاهر السلبية فى الشخصية ويصور هذا النموذج العلاقة بين إدراك العجز وإدراك عدم جدوى ما لدى الأنثى من صفات إيجابية والاستجابة للضغوط ومن ثم العنف الشخصي.

وتفسر نظرية الإحباط - العدوان نموذج العنف الشخصي من منطلق أن الإحباط الناتج عن الوضع الأسرى المتأزم يؤدى دائماً إلى استثارة حافز ملح يتجه نحو العدوان، وأن العدوان لا يظهر فى فراغ اجتماعي، بل يتولد في الغالب من أنماط التفاعل المختلفة مع أناس آخرين، حيث يتحدد وفقا لهم شكله واتجاهه.

ويذهب أنصار الإحباط - العدوان إلى أن الإحباط الذى يؤدى إلى العنف يعد نتيجة مباشرة لعدم العدالة وعدم المساواة والفقر ونقص الفرص المتاحة داخل المجتمع، ففى مثل هذه الحالات يقوم الفرد المحبط بتحويل هجومه عن المصدر الأصلي المسبب للإحباط إلى هدف آخر بديل، فالفرد الذى يتعرض للصراعات فى مجال عمله ويشعر بالعجز عن التحكم فإنه عندما يعود إلى منزله يمارس القوة على زوجته أو أبناءه، إذ أنه يحاول تحويل الإحباط الخارجي إلى قوة داخل أسرته (Coleman, 1987)

وفى هذا السياق من الضروري عند دراسة العنف الأسرى دراسة الحرمان النفسي وعدم القدرة على تحقيق الذات وتأكيدها، وفرض الرأي وممارسة القوة كما

يحدث فى المستويات التعليمية المنخفضة والبيئات الفقيرة، واختلال التوازن الأسرى، وزيادة طموحات الأسرة، وفى نفس الوقت عجز القدرات الفعلية لإمكانات الأسرة، مما يجعل الزوج حاد المزاج يثور لأتفه الأسباب، وكلما قلت الموارد الأساسية للأسرة تزايدت أسباب العنف والقسوة بين الأفراد، وتكون الضحايا من النساء أكثر من الرجال، ولا سيما الزوجات. وهنا تتفق فكرة عجز الإناث أمام قوة الرجل وإدراكها أنها مهما تفعل فإن مآلها العجز، وتدنى قيمة ما تملكه من صفات إيجابية.

نموذج العنف الأسرى

يركز هذا النموذج على تأثير المعايير والقيم الموجودة فى الأسرة، حيث يحدث العنف نتيجة الصراعات التى تتم بين أعضاء الأسرة، لاسيما عندما يكون لدى أعضاء الأسرة خبرة عن هذا العنف فى الطفولة أو يعيشون تحت ظروف الفقر، أو كونها أسرة ذات تركيب اجتماعي مختل، ومن ثم فإن الأطفال الذين يدركون إيذائهم فى الطفولة يصبحون فى المستقبل أباء يؤذون أولادهم.

وهنا نخلص إلى أن العنف استجابة لضغوط بنائية فى الأسرة وإحباطات ناتجة عن اختلالات أسرية كالحرمان المادى والذى يعد أشد قسوة لأنه يؤدى إلى الإيذاء الجسدي للزوجة من جانب الزوج الذى يفتقد الموارد المالية التى تحقق التوقعات المعيارية ومسئولياته تجاه أفراد أسرته، فإذا كان الزوج غير قادر على مواجهة توقعات الدور بسبب انخفاض مستوى تعليمه ومكانته المهنية أو دخله، أو لأنه ذو مكانة اجتماعية منخفضة عن زوجته فإن الضغط والإحباطات قد تدفعه إلى استخدام العنف مع أفراد أسرته، لاسيما مع وجود معايير تسمح بأن تكون الزوجة هدفاً مشروعاً يصب عليه غضبه، وينفس عن إحباطاته،ومع تكرار العنف تصل الزوجة إلى حالة تعتقد عندها بالعجز عن مجابهة العنف الأسرى، وتتحدث مع ذاتها بعبارات استسلام ومعايشة للظروف،بدلا من التوجه لتغييرها أو تعديلها.

ومن ناحية أخرى يؤكد المتبنون لهذا النموذج أن سبب عنف الأزواج البناء الداخلي لمؤسسة الأسرة، بكلمات أخرى يؤكد هؤلاء على أن الأسرة هى نظام من العلاقات الاجتماعية ذات خصائص معينة مما يجعل منها تربة خصبة للعنف، على سبيل المثال يقضى أعضاء الأسرة وقتاً طويلاً سوياً، وتفاعلهم مع بعضهم البعض غالباً ما يكون مشحوناً، وكل منهم يعرف نقاط الضعف عند الأخر، وعضويتهم فى

الأسرة ليست عضوية طواعية ولا بمحض إرادتهم، والأمور الأسرية هى فى الأساس أمور خاصة لا يعرفها الآخرون، ومن ثم يمكننا القول أن هناك غياب للسيطرة الاجتماعية على السلوك داخل الأسرة. فكل هذه الأمور مجتمعة تساعد فى حجب وإخفاء العنف داخل الأسرة (Gelles, 1993).

نموذج سياسة النوع

يرى هذا النموذج أن العنف بين الأزواج يرتبط بالاختلاف فى المكانة والسلطة، أى كلما زادت المكانة الاقتصادية وسلطة صنع القرار لدى الزوج مقارنة بمكانة وسلطة الزوجة زادت فرص ممارسة العنف ضد الزوجات. فعندما يحظى الرجل بالنجاح والمال والمكانة، قد يعتبر تهديدًا للمرآة - من وجهة نظرها - ويكون رد فعلها هو العنف، وأحيانا تستمر المرأة فى العلاقة الزوجية رغم وجود علاقات سيئة بينها وبين زوجها لخوفها من أن تكون بمفردها وغياب الموارد الأساسية (الكافية) وقد تكون فكرة الهروب من الزواج غير مستحبة، ويقود هذا النموذج إلى الاعتراف بأن عدم وجود مأوى للمرآة، وعدم اعتمادها اقتصاديا على نفسها يجعلها تنافس الرجل على السلطة والمكانة .. وحسب ما توضحه دراسات عديدة أن من أسباب العنف العائلي نقص المصادر الاقتصادية والذي يؤدى إلى زيادة شعور المرأة بالإيذاء، وهناك حلقة وصل دائرية بين العنف ونقص المصادر الاقتصادية. فالنقص يؤدى إلى لجوء المرأة للعمل.

كما أن استقلال المرأة وعملها ينظر إليه الرجل (فى ضوء نموذج سياسة النوع) تهديد له مما يزيد من عنفه ضدها خاصة إذا كان الرجل فى العائلة لا يعمل ويشعر أن سلطته فى المنزل وشئونه قليلة.

وتتناول إحدى الدراسات نموذج سياسة النوع أو ما يسمى بنظرية الاستهداف للعنف أن هناك نوعان من الأشخاص : أحدهما ينظر لغيره من الناس كما لو كانوا آلات لا تحس ولا تشعر وقد خلقوا لخدمة حاجاته وأغراضه، ونوع آخر من الأشخاص يشعر بأنه قابل للإهانة ويتوهم أن المجتمع يضطهده ويبخس حقوقه ويتآمر عليه، ونرى هذين النوعين من الأشخاص يعتقدون أن العلاقات الإنسانية تعتمد على القوة. فهؤلاء الناس يبذلون جهداً خارقاً لتحقيق ذواتهم وتأكيدها ولكن بصورة مرضية وغير مقبولة دينياً وخلقياً واجتماعياً، يريدون أن يثبتوا ذاتهم على حساب حقوق الآخرين. ومن ثم فإن طبيعة استهداف العنف قد يتفق مع طبيعة العنف الموجه نحو الزوجة من زوجها.

نظرية العجز المتعلم

تفسر نظرية العجز المتعلم استمرارية الزوجات مع أزواجهم الذين يضربوهن - على عكس ما يتوقع الفرد - أن معدل تكرار الضرب أو قوته يرتبط بترك الزوجة لزوجها، ربما يكون الالتزام النفسي Psychological Commitment ناحية الزوج والتبعية الاقتصادية، والتنشئة الاجتماعية التقليدية التي تعطى للمرآة اعتقادا في عجزها،ونقص خبرتها في التحكم في مجريات الأمور، مما يجعلها أكثر تأثرا بالأحداث الضاغطة، وأقل قدرة على المواجهة،ونقص التوكيدية لديها، ونماء شعورها بالعجز، ربما لاعتبارات وسيلية خالصة إذا لم تستطيع المرأة ترك الزوج فإنها تبقى ليس بسبب أنها عاجزة ولكن ليس لها بديل أخر، فضلا عن إدراك النساء أنهم لكي يكونوا ناجحين ومحبوبين من الصغار فإنهم يجب أن يتخلوا عن قوتهم (الفرحاتى السيد، 1997).

فالقدرة على التحكم أو عدم القدرة على التحكم تقوم بدور فاعل فى الإساءة والعنف داخل الأسرة، فالزوج الذى يعتدي علي زوجته أو يسئ إليها قد لا يكون لديه القدرة على التحكم الذاتي، والزوجة التى يتم العدوان عليها تشعر بالعجز وعدم القدرة على التحكم فى ذاتها أو فى ظروف حياتها، فاعتقاد الفرد فى عدم قدرته على تغيير ظروف حياته شديدة الفقر تجعله يشعر بالعجز، وكذلك المرأة التى يتم الاعتداء عليها من قبل الزوج تشعر بالعجز، ويترتب على ضرب المرأة وشعورها بالعجز عن إيقاف الزوج عن الإساءة إليها ما يطلق عليه " زملة أعراض المرأة المضروبة " وهى تتضمن أعراض الاكتئاب وانخفاض الشعور بالقيمة،ومع تكرار الإساءة يتشكل لديها الشعور بالعجز وأنها لا تستطع السيطرة على أمور حياتها، أو التنبؤ بما يحدث لها، ولا تستطع إيقاف إساءة زوجها لها.

ويشير اورمى (Orme, 1994) إلى أن بعض النساء قد يتعرضن لخبرات إساءة قاسية فى مرحلة الطفولة، مما يجعلها تعانى الشعور بنقص الأمن النفسي والقيمة، وكذلك الشعور بالعجز لعدم قدرتها على إيقاف الإساءة إليها، وقد تتكرر الإساءة بعد ذلك فى مراحل مختلفة أو فى أثناء الزواج، وأن بعض النساء نتيجة لشعورها بالإحباط من إساءة زوجها لها أو من الظروف المحبطة التي تعيشها تكبت عدوانها، أو قد توجه عدوانها نحو ذاتها، وبالتالي تلوم نفسها وتدرك أنها تعانى عجزا حقيقيا، والمرأة التى تعانى عجزاً قد تكون بعض سلوكياتها متهورة

عندما يتزايد الشعور بتهديد ذاتها أو حياتها أو تهديد أحد أطفالها، وقد تلجأ إلى العدوان على من يعتدي عليها بل، وأحيانا قتله.

ويمكن تلخيص العوامل التي قد تمنع الزوجة من ترك زوجها فى الآتي:

1- اعتبارات مالية، وعدم وجود ملاذ يمكن الفرار إليه.
2- نقص المهارات الوظيفية لديها أو أي إمكانات أخرى.
3- تهديد الزوج لها بقتلها أو قتل أطفالها. أو على أقل تقدير حرمانها من أطفالها.
4- انتفاء السند النفسي والاجتماعي والرعاية الاجتماعية لها ولأطفالها.
5- تفكك أسرتها الممتدة وثراء الزوج مع الفقر الشديد فى أسرتها.
6- حب الزوج ووعوده المتكررة لها بأنه لن يسئ لها ثانية.
7- اعتقادات المرأة فى العادات والتقاليد والقيم التي تدعم تماسك الأسرة، وأن تبقى المرأة متزوجة بدلا من أن يقال أنها مطلقة.
8- نقص تقدير الذات الناتج عن تكرار الإساءة والذي يشعرها بعدم قدرتها على التحكم، وأنه ليس لها بديل أخر. ومن ثم تدرك أن الحل فى النهاية فى المثابرة على أمل أن تحل الأمور المعقدة نفسها بنفسها.
9- الخوف من رد فعل المجتمع (المعتقدات عن الزواج والانفصال والنشوذ) والخوف من رد فعل الأسرة.
10- خوفها من أن المجتمع يهجرها ولاتجد مكاناً لإيوائها.

كما أن المرأة التى تشعر بالعجز هى :

- أكثر اعتمادية على الآخرين ولاسيما الاعتماد البدنى على الآخرين فى الحركة والعلاج والاهتمام الشخصى.
- أحيانا ماتتصف بالخنوع والاستسلام لرغبات وطلبات الأخرين.
- تدنى تقدير الذات لديها يجعلها تستجر أو يتعرض تكرارها لسوء المعاملة.
- رؤية الذات على أنها سلعة فاسدة Damaged Goods
- أكثر قبولاً للعنف كونه من وجهة نظرها سلوكاً عادياً (اعتادت عليه) (Power, et al, 2002).

ومن ثم فإن استمرار الزوجات المساء إليهن فى الحفاظ على العلاقة مع المعتدى ناتج عن اضطرارهن لذلك،كأسلوب للمحافظة على البقاء،أو الحصول على احتياجاتهن الأخرى، ويتفق ذلك مع تفسير نظرية العجز المتعلم للعنف الموجه ضد المرأة حيث يبدون مهارات ضعيفة فى حل المشكلات، وزيادة سلبيتهن

وانخفاض تقدير الذات ولوم أنفسهن على أي خطأ يصيبهن، وبالتالي فهن يشعرن بأنهن يستحقون المعاملة السيئة جسدياً وعقلياً مثلهن مثل الأطفال الذين يشعرون بأنهم يستحقون النقد السلبي الذين يتلقونه بسبب خطأهم، ويزداد معدل الاكتئاب، ويتزايد بينهم عدد السيدات اللاتي يقبلن على الانتحار وإدمان المخدرات وشرب الكحوليات (Walker, 1984).

ومن بين الأسباب الأكثر إلحاحاً التى تجعل الزوجة تفضل الإبقاء على العلاقة الزوجية برغم تعرضها للإيذاء عدم وجود مكان آخر للمأوى تذهب إليه الزوجة، والخوف من رد فعل المجتمع والأسرة، ومن تهديدات الرجل، فضلا عن الخوف على الأطفال، كما أن صبر الزوجات على تحمل الإيذاء أو العنف يمكن رده إلى أن بعضهن كانت لهن مطالب خاصة من أزواجهن دونما أن يكون هناك مبرراً لمثل هذه المطالب، ولأنهن قد لا يستغنين عن هذه المطالب بمفردهن، ومن ثم يتغاضين عما يفعله الأزواج نظراً لحاجتهن الملحة لمطالبهن وكذلك للأزواج.

ويرى ليسلى وآخرون (Leslie et al, 1993) أن الزوجة المساء معاملتها تشعر بعدم قدرتها على ضبط ذاتها أو التحكم فيها، ونقص قدرتها فى السيطرة على البيئة المحيطة من حيث القدرة الذى تبديه من السلبية والعجز على اتخاذ القرار إلى جانب نقص القدرة على التعبير عن الانفعالات وغيرها من دلائل العجز المتعلم، ونقص أو إطفاء مهارات التوكيدية لديها. وأشارت فيتانزا وآخرون (Vitanza et al, 1995) فى علاقات الإساءة يميل الشريك إلى حمل شريكته على تغيير معتقداتها وتصحيح أو تعديل نفسها إلى صورة من صور العجز، وقد ينتج عن هذه المحاولة ميل الزوجة إلى الخضوع والاستكانة والاستسلام، وكلما زاد تفكير المرأة بما هو سئ فى ذاتها زاد تبعا لذلك تشكيل وتعميق الصورة السالبة عن الذات، وبالتالي تزداد خبرات الفشل مع زيادة الشعور بالضغط والتوتر، ومن ثم الركون إلى السلبية والاعتقاد فى عدم قدرتها على التحكم فى منع العقاب الموجه لها، فالفرد، يتعرض للفشل من وقت لأخر، أكثر عرضة لسلوكيات العجز المتعلم مثل المرأة فى علاقات الإيذاء الموجهة لها تكون أكثر عرضة لهذه الخبرات بسبب الضغوط الواقعة عليها لا سيما وأنه يجب عليها أن تبذل مزيد من الجهد لمراعاة شريك الحياة (Walker, 1999).

وفى هذا الصدد أجرى ويلسون (Wilson, 1992) دراسة عن مستويات العجز المتعلم لدى النساء المساء معاملتهن بتطبيق مقياس للعجز المتعلم على عينة من النساء المساء معاملتهن أظهرت الدراسة ما يلى:

1- تتميز هؤلاء النساء بدوافع العجز المتعلم مثل السلبية، والإقلاع السريع وإدراك الإساءة على أنها حدث لا يمكن التغلب عليه.
2- تتسم معارفهن باللاعقلانية وإدراك أن الذكاء سمة ثابتة لا يمكن تعديلها ونمط العزو لديهم هو تجنب التحدي، وعزو الفشل إلى أسباب ثابتة وغير قابلة للتحكم، وزيادة عبارات عدم القدرة مثل "عبارة (أنا لا أستطع) (أنا ليس لدى مقومات التحكم فى الأمور) وهى عبارات يتحدثن بها مع ذواتهن تدل على عجزهن، وقد تكون سلوكاتهن هى التي تستجر هذا النوع من الإساءة.
3- لا يحاولون البحث عن العون Help- Seeking لاعتقادهن أنها وسيلة غير مجدية.
4- يتجهون نحو استخدام استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال والهروب من المواقف، وعندما يقابلون أى صعوبات تبدو عليهم الانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب.

ويعد قرار الاستمرار فى علاقة تعسفية تكيفاً مختلاً وظيفياً، وأن هؤلاء الضحايا يعتقدن أنهن غير قادرون على التحكم فى الحدث الذي يواجهونه (Peterson et al, 1995) وقد يجدن النساء المحطمات أن الأسلوب السلبي هو المناسب، ومن حين لأخر يكون هو البديل الوحيد المتاح لهن، واستنتجت الباحثة أن سلبية ضحايا العنف الأسرى هى نتيجة أكثر منها سابقة للإهانة، ونحن نؤيد هذا الرأي لأنه استنتاج معقول، وأن قرار الاستمرار فى علاقة تعسفية يشبه التعود على المثير، وأن المرأة أصبحت تعتاد ذلك وتتكيف معه، وتعتقد أن المجتمع ورجال البوليس لا يستطيعون مساعدتها وبالتالي تتجنب البحث عن العون Help-seeking، وتستسلم بطرق متنوعة لهذه العلاقة التعسفية.

ومن مظاهر رد الفعل المبدئي لضحايا العنف الأسرى لوم ذاتهم كمحاولة لإعادة التحكم. وفى بعض الحالات تعد وسيلة مساعدة، وفى حالات أخرى قد يعانون حالات أذى شديدة، فالضحية التي تلوم ذاتها عن سلوكيات معينة يمكن تعديلها بدلا من عزوها إلى سمات ثابتة فى الذات ومن ثم تكون أكثر تهيئاً لإعادة الأمان والطمأنينة، والشعور بالكفاءة ومواجهة المواقف المؤلمة أو إعادة تفسيرها تفسيراً منطقياً.

وهنا ترى هيث ودافدسون (Heath & Davidson, 1988) أن المرأة التى تتمتع باعتقادات تحكم مرتفعة فى أحداث العنف، وتعيد النظر فى رؤية موقف العنف، وتدرك أن لديها معطيات إعادة التحكم فى موقف العنف أقل خوفاً وقلقاً،

وأوضحت الدراسة ذاتها أن المرأة قد تعانى من تعلم العجز فى حالة اعتقادهـا أنهـا لا تملك معطيات التحكم،وأن مفردات التحكم لديها غير ذى أهميـة وأن المواجهـة بالنسبة لها تكون غاية فى الصعوبة، فإذا رأت الإناث أن الموقف غير قابـل للـتحكم فإنهم غالبا ما يصلون إلى حالة العجز، وهى الحالـة التـى يـدركون عنـدها أنهـم لا يستطيعون التحكم فى الموقف.

مظاهر العنف ضد المرأة

العنف الجسدي

أى الإيذاء الجسدي المصحوب بالإيذاء النفسي مثـل الركـل، واللكـم، والصـفع، وضرب الكف على الوجه، العزل فى مكان غير آمن، الحرق بالسجائر، الضرب بقبضة اليد، أو القذف بشئ ما، عدم تقديم المساعدة عنـد المـرض. ويترتـب عـلى العنـف الجسدى ضـد المـرأة ظهـور أعـراض مثـل الكـدمات، والجـروح، والكسـور، وتمـزق الأنسجة وارتجاج المخ، والاجهاض والفقدان الجزئى للسمع والابصار، وظهور هالات سوداء حول العينين، وقد تتأثر الأعضاء الداخلية مثل الرحم والكبد والطحال.

ويذكر كامبل وزملائه (Campbell et al, 1997) أن العنف الجسدى يتضـمن السـلوكيات التهديديـة وكـذلك السـلوكيات التـى ينـتج عنهـا إيقـاع ضرر جسـمى فعلياً.ويؤكـد ذلـك كـورى وآخـرون (Curry et al, 2001) حيـث يـرى أن العنـف الجسدى يشمل أى شكل من أشكال العنف ضد المرأة لضربها وركلها وتقييدها، أو منعها من الحركة وحرمانها من الطعام والماء.

العنف العاطفي والنفسي

وهو فى الغالب لا يطاق ويؤدى إلى كثير من حـالات الانتحـار وقـد يتحـدد فى شكل عنف الكلمات أو عنف الأفعال والسـلوك، والأقـوال مثـل السـباب والشـتائم والصراخ والشكوى اللاذعة المستمرة أمام الآخرين وتصرفات العـزل أو السـيطرة أو التحكم أو الإكراه أو التهديد الجسدى للزوجة. وقد يظهر عنف السـلوك فى تمزيـق الملابس أو التشاجر بالأيدي أو تحطـيم أثـاث الشـقة، أو الضرب بـالعصي واليـد أو الآلات الحادة أو الأحذية أو مستلزمات الطعام، والتعامل مع المرأة بمنطق التأنيث والاستهانة، وأنها أقل من الرجل فى كل شئ (الحقوق والواجبـات)، مـما يسـتوجب معاملتهـا بطريقـة مختلفـة فتنـتشر تعبـيرات (مثـل ناقصـات عقـل ... عقلهـم

على أدهم) ومن مظاهر العنف النفسي أيضاً لصق صفات سلبية بالمرأة بصفة سلبية (مثل الثرثرة - الإزعاج.) وغيرها من الصفات السلبية وأيضاً طريقة المخاطبة المفتقدة إلى أبسط أنواع التعامل الإنساني السليم مثل (نسوان - يا ولية) وتكرار التهديد بالطلاق دون مراعاة لحرمة العلاقة الزوجية ومكانتها، وأيضاً طريقة التعامل مع المرأة بمحيط الأسرة على أنها ليست صاحبة القرار لا تمتلك حق الاختيار لنفسها.

وهنا يرى برون وآخرون (Browne et al 1999) أن العنف النفسى يشمل سلوك التهديد بإلحاق الأذى بالمرأة ومنعها من الخروج للعمل أو الترويح والشك الزائد عن الحد لأفعالها والتقليل من قيمتها وتحطيم ممتلكاتها الشخصية، أو الاستيلاء عليها، فضلاً عن إذلال الزوجة ومناداتها بألفاظ لاتحبها وتهديدها بالطلاق.

كما أن العنف النفسى مثل غسيل المخ، حيث يبدد بطريقة منظمة الثقة الزائدة، والإحساس بتقدير الذات لدى الضحية إلى جانب التقليل من الشأن أو القيمة، وسواء تم هذا العنف عن طريق التحقير المستمر والتقليل من الشأن بالتخويف أو تحت ستار الإرشاد وإعطاء النصح، فإن النتائج تكون متشابهة، وفى نهاية المطاف تفقد الضحية الإحساس بالذات والقيمة الشخصية، والتهيؤ لسلوكات العجز المتعلم عند التعامل مع الأحداث.

العنف المالي أو الاقتصادي

ويقصد به أى فعل من قبل الزوج يؤدى أو قد يؤدى إلى إيذاء الزوجة مالياً واقتصادياً، وقد يتمثل هذا الفعل على سبيل المثال لا الحصر بإجبار الزوجة على بيع بعض الأشياء الثمينة خاصتها، أو إجباره لها بأن تعطيه كل ما تحصل عليه من أموال، أو ابتزاز الزوجة مادياً، أو إجبار الزوجة على طلب المساعدة المادية من عائلتها، ومنع المصروف عن الزوجة، وأحيانا منع الزوجة من العمل.

العنف الاجتماعي

هو سلب حق المرأة فى اتخاذ القرارات الخاصة بها وبأسرتها، والطريقة التى يتم بها الطلاق دون مراعاة لأهمية العلاقة الأسرية، والممارسة الخاطئة لتعدد الزوجات، وعدم السماح للمرأة بالتفوق على الرجل باستخدام عدة أساليب مستترة من المحيطين بها، واستخدام حق الزوج فى منع زوجته من السفر.

العنف الأسرى وبعض النتائج السلبية المرتبطة بتعلم العجز

1- الاكتئاب

يعد الاكتئاب من المفاهيم التى تثير خلطاً ملحوظاً، ويرجع هذا الخلط فى جزء منه إلى محاولات تمييز الاكتئاب كحالة مزاجية، أو كمجموعة اعراض، أو كزملة أعراض كلينيكية. والاكتئاب بمعناه الواسع يشير إلى عسر فى المزاج يتميز بمشاعر الحزن، وتعلم العجز وافتقاد الكفاءة أو القيمة، والشعور بالوحدة وغالباً بالذنب. ومن مؤشرات علامات النوبة الاكتئابية فقدان الوزن واضطرابات النوم ونوبات البكاء.

وتضيف مريم اليمانى وأحمد عبدالخالق (2004) أن الحالة المزاجية للاكتئاب تتمثل فى الشعور باليأس، والكآبة، والحزن، وانقباض الصدر. كما تتمثل الأعراض فى مجموعة الشكاوى التى تتجمع فى زملة تشير إلى سلسلة عريضة من الاختلال النفسى البيولوجى الذى يتغير بحسب التكرار والشدة والمدة. بينما يرى أحمد عبدالخالق والسيد عبدالغنى (2005) أنه فى الحقيقة لايوجد إنسان تقريباً لم يعان من درجة أو أخرى من درجات الاكتئاب، إذ يمر كل فرد تقريباً - خلال مرحلة ما من مراحل حياته - بعرض أو آخر من الأعراض الدالة على الاكتئاب ومن هنا يمكن القول أن الاكتئاب خبرة إنسانية عامة. ولكن الأمر الجوهرى أن هذه الخبرة الاكتئابية ليس من الضرورى أن تصل إلى الاضطراب الذى يحتاج إلى تدخل علاجى. فالنسبة الكبيرة ممن يعانون من هذه الأعراض يتحسنون بشكل تلقائى، أو يتغلبون على هذه المشاعر أو تلك الأعراض.

ومن أهم أعراض الاكتئاب السلبية والاعتمادية وعجز المواجهة أو التكيف الناجح مع ضغوط الحياة. وهنا ربط رادلوف وكوكس (Radloff & Cox, 1984) ضغوط الحياة بالاكتئاب، وزعما أن أسلوب التكيف الفاشل الذى يظهر في بداية حياة النساء المساء معاملتهن يؤدى إلى الاكتئاب، ولا حظ أيضاً أن الفشل المبكر الذى يحدث فى بداية حياتهن يهيئهن للاكتئاب فيما بعد خصوصاً مع خبرات الإساءة التي تخبرها المرأة خلال مراحل الحياة.

ويرى نوريس وزملائه (Nurius et al, 2003) أن النساء اللاتى يتعرضن لإساءة يمررن بمراحل تتسم بالقلق، والتوتر، وفقدان الهمة، والاكتئاب، والأرق وحدوث تغيرات فى الشهية وأوجاع، وألام جسمية مختلفة، والتفكير فى الانتحار، والمخاوف المرضية وسوء الصحة الإنجابية، والتعرض لإعادة

الابتلاء. وهذه الأعراض المرضية نتيجة حتمية ومباشرة سببها الإساءة الجسمية.

وفى هذا السياق قام والكر (walker , 1984) بدراسة من أعقد الدراسات حول الأعراض المصاحبة للضرب The Battered Woman Syndrome لدى الزوجات اللاتى تعرضن للضرب من المترددات على العيادات وعددهن (400) امرأة متزوجة، ولم يطلب الكثير منهن مطلقاً الدعم أو المساندة من أية وكالة أو هيئة عامة، وباستخدام أساليب وإجراءات اختيار غير منظمة نوعا ما. وجد والكر أعراض اضطراب نفسي تضمنت هذه الأعراض (قلق، اكتئاب، تشوه معرفي، إعادة المرور بأحداث أليمة، تمزق فى العلاقات الشخصية) لدى هؤلاء السيدات المعرضات للإساءة.

فالاكتئاب المصاحب لهؤلاء النساء يستمر فى كثير من الأحيان لمدة طويلة بالرغم من توقف ظروف الضرب أو تلاشى المواقف التى تؤدى إلى الضرب. وهنا فإن علاج الاكتئاب عند هؤلاء النساء قد يتمثل فى استخدام العلاج النفسي المختصر والتدعيم الاجتماعي والإرشاد المعرفي، وتعليمهم استراتيجيات المواجهة الفعالة، وطرق بديلة سوية للإشباع وهذا من شأنه يمنع انتكاسة الاكتئاب.

2- العزلة الاجتماعية

قد تعيش المرأة التى تتعرض للإساءة فى عزلة سواء أرادت ذلك أم لم ترد، فانخفاض الرسائل الإيجابية التي توجه للذات وعجز المرأة عن حماية نفسها، وشعورها بالعجز، والعزلة الاجتماعية أعراض تدركها المرأة أثناء تعرضها للإيذاء على سبيل المثال يؤدى الشعور بالعجز لدى المرأة المساء إليها إلى عدم خروج المرأة أو مغادرتها منزل الزوجية، وكذا الشعور بالقلق، والاكتئاب والسلبية.

3- التقدير السالب للذات

يعد التقدير السالب للذات خاصية مميزة للزوجة المساء إليها لديها فضلا عن تنامي مشاعر العجز وعدم القدرة على التمسك بموقفها وحقوقها، ولهذا فإن تقدير الذات لدى الزوجة التى تتعرض للإساءة أقل منه لدى مثيلاتها من غير المتعرضات للإساءة، وهو ما يتسق مع نتائج دراسات أخرى عديدة حول اعتبار تقدير الذات السالب خاصية تميز الزوجة التي تتعرض للإساءة.

هذا إلى جانب تعدد الدراسات التي تناولت أشكال الإساءة وتأثيرها على تقدير الذات لدى الزوجة، فالإساءة النفسية تؤثر سلباً على صحة الزوجة النفسية وتولد لديها شعور عام بالخوف وانخفاض تقدير الذات، ومع تنامي انخفاض تقدير الذات يتكون لدى المرأة استهدافات معرفية تهيئها لتعلم العجز حتى فى المواقف التي تستطيع التحكم فيها، حيث وصفت الزوجة التى تتعرض للإساءة فى دراسات عديدة، أن تعرضها للإساءة النفسية قد يعد من أبشع صور خبرات الإساءة التى قد تتعرض لها الزوجة فى علاقتها، لاحتواء الإساءة النفسية على خبرات عديدة مثل السخرية من قبيل المناداة الساخرة (التريقة) والاعتداء اللفظي الجارح باعتبار هما أسوء أشكال الإساءة لدى الزوجة أيضاً، وهذه رسائل توجه إلى السمات الثابتة والايجابية لدى المرأة، مما يعمل على إدراكها بما لديها من صفات إيجابية ليس لها قيمة ولا جدوى فى منع العنف الموجه لها.

4- الانتحار وأعراض أخرى

أثبتت إحدى الدراسات علاقة العنف ضد النساء بالانتحار باعتباره أحد وسائل الهروب غير المشروعة، وعلاقة العنف الأسرى بالقتل، وأوضحت دراسة أخرى عن الاغتصاب فى مناطق حضرية وريفية في بنجلاديش أن (84%) من الضحايا عانوا أضرار شديدة، واضطراب عقلي، والشعور بالاكتئاب، وإدراك عدم القدرة على التحكم، وعدم القدرة على التركيز، واضطرابات النوم والطعام والشعور بالغضب والإذلال (فى محمد فهمي، 2001).

وتلخص والكر walker ما سبق فى أن هؤلاء النساء يعانين من تأثيرات نفسية متعددة صاغتها فى مصطلح " زملة المرأة المضروبة " تشمل التقدير السالب للذات والإحساس بالذنب والاعتقاد الجنسى التقليدي. وقد يكون من الصعب حصر الآثار التي يتركها العنف على المرأة لأن المظاهر التي يأخذها هذا الجانب كثيرة ومتعددة.ومع ذلك نستطيع أن نضع أهم الآثار وأكثرها وضوحا على صحة المرأة النفسية لاسيما الآثار النفسية والاجتماعية (هذا بالطبع لا يعني أن المرأة تتعرض لها كلها، بل قد تتعرض لواحدة منها حسب درجة العنف الممارس ضدها):

- فقدان المرأة لثقتها بنفسها، وفقدان الإحساس بالمبادرة واتخاذ القرار.
- شعور المرأة بالذنب إزاء الأعمال التي تقوم بها.
- إحساسها بالاتكالية على الرجل، وشعورها بالإحباط والكآبة والعجز والإذلال والمهانة.
- نقص الشعور بالاطمئنان النفسي والعقلي، واضطراب الصحة النفسية عموماً

- الطلاق والتفكك الأسري، واضطراب العلاقات بين أهل الزوج وأهل الزوجة
- تسرب الأبناء من المدارس، وربما جنوح أبناء الأسرة التي يسودها العنف
- عدم التمكن من تربية الأبناء وتنشئتهم تنشئة نفسية واجتماعية متوازنة.
- العدوانية والعنف لدى أبناء الأسرة التي يسودها العنف.
- يعد العنف ضد المرأة عائقا أمام تنظيم الأسرة من جهة، ويبعثر دخولهم الاقتصادية في أمور غير ضرورية من جهة أخرى.
- تعرض المرأة للعنف يجعلها تعيش عصاب الصدمة الذي قد يؤدى في حالة مضاعفته إلى تدهور القدرات النفسية والمعرفية. ويعد من الأسباب الرئيسة للإقبال على الانتحار.

وغالبا ما يرتبط العنف ضد السيدات بشرب الخمور لدى الضاربين لهن ويقال فى ذلك" إن التسمم الكحولي " قد يسبب كفاً ولو مؤقتا للقشرة المخية، ومن ثم يصعب السيطرة على الفعل العنيف، خاصة إذا كان هناك نوع من التعود، مما ييسر عملية العنف، ناهيك عن أنه إذا كان هؤلاء الرجال يريدون ذلك فإن احتمالات العنف ستزيد، وتتجدد الثورات الانفعالية لأتفه الأسباب.

وفى هذا الصدد فإن إدمان المخدرات والكحوليات من الأسباب الرئيسية التي تجعل الأزواج لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم تجاه زوجاتهم. وقد يتسم الأزواج الذين يمارسون العنف بضعف احترام الذات وعدم الرضا عن العمل ووجود انتماء ديني، وحتى الجهل بتربية الأطفال، والتوقع السيئ من سلوك الطفل أو الزوجة، ولديهم رغبة فى إرضاء حاجاتهم الانفعالية غير المناسبة من خلال الطفل أو الزوجة (Woolfolk, 1998).

وقد تطغى محاولات السيطرة على المرأة على الشعور بالقوة الذي يفتقر إليه ذلك الرجل فى مجالات الحياة الأخرى وعند مقارنة الأزواج الذين يستخدمون العنف بغيرهم ممن لم يستخدمونه نجدهم يتسمون بالعزلة وبالعجز، ولا يملكون ضبطاً لدوافعهم وعدم القدرة على تحمل الإحباط، وكثيراً ما يلاحظ عليهم سوء استخدام المواد ووجود الكحولية فى هؤلاء الأشخاص، وأعربت الزوجات اللاتي تعرضن للإساءة أيضاً عن إحساسهن بالعار Shame من وجودهن على قيد الحياة لذا تظهر لديهن أعراض كثيرة منها :الأحلام المزعجة "الكوابيس" حول الموقف الذى حدث فيه الإساءة، وتذكر هذه المواقف رغم عدم الرغبة فى ذلك والعجز عن الاهتمام بالآخرين وعدم الاهتمام بالأشياء التي اعتادت المرأة التي تعرضت للإساءة على الاستمتاع بها فى الماضي، والإحساس بالخوف والفزع، وعدم النوم

والقلق المستمرين والنسيان وعدم التذكر وتجنب المواقف التي تساعد على تذكر الأذى (Daniel, 1994).

ويشير أدب الموضوع إلى أن الآباء الذين يمارسون العنف - هم في الأساس - لديهم تاريخ فى هذا الموضوع، فهؤلاء نشأوا فى بيوت تعسفية خلال طفولتهم، والأمر نفسه يكررونه مع أطفالهم، فالعنف يولد عنف، وأكدت إحدى الدراسات الفرضية القائلة بأن الحوادث فى طفولة الآباء على علاقة بإساءة معاملة هؤلاء الآباء لأطفالهم وتؤثر العلاقة بين الوالدين أنفسهم على تكرار ممارسة العنف ضد الأطفال، كما أن الأطفال الذين شاهدوا آباءهم يضربون بعضهم قاموا بممارسة العنف بدرجة أعلى من الأطفال الذين لم يشاهدوا آباءهم يتضاربون (Craig, 1996)، ويشير التقرير الصادر عن الأمم المتحدة (1989) إلى أن 20 % من الأزواج الذين عاشوا فى أسر يمارس فيها العنف يمارسوا هذا العنف ضد زوجاتهم (أمل العوادة، 1998).

5- الإدمان

فى تقرير لريدر (Reider, 1998) عن الخمور والعنف بين الأزواج يقدم هذا التقرير قدر من البيانات الخاصة بالعلاقات التي يسودها تناول الخمور والسلوك المعادى للمجتمع، والعنف بين الأزواج على وجه الخصوص. وأخذت هذه البيانات من دراسة طولية اهتمت ببحث أسباب معاقرة الخمور، وتطور العنف الأسرى لدى (75) من الأزواج والزوجات ممن لهم طفل عرضة للخطر نتيجة لمعاقرة والده للخمور، وكان قد تم تحديد العنف من قبل الزوج ضد الزوجة والعنف من قبل الزوجة ضد الزوج فى السنة السابقة للتقييم، وحسبما كان متوقعاً ظهر ارتباط إيجابي بين معاقرة الخمر لفترة طويلة والسلوك المعادى للمجتمع والصراعات الأسرية وميل الزوج لممارسة السلوك العنيف ضد الزوجة، وكانت المشكلات الأسرية المرتبطة بمعاقرة الخمر متزامنة مع سيادة أجواء منزلية سابقة ومع زيادة العنف داخل المنزل. هذا وتؤكد نتائج الدراسة على أن هناك ديناميات مختلفة تسهم فى زيادة شدة العنف وكثافته.

وأشارت دراسة برسيلا وآخرون (Precilla et al, 1994) إلى علاقة العنف ضد النساء والتعاطي غير المشروع للمخدرات. وعلاقة انخفاض معدلات الأداء على بطارية اختبار عصبي نفسي، وارتفاع معدلات العنف (العنف بين الشريكين، والعنف الذى يمارسه الزوج ضد الزوجة، والعنف الحاد ضد الزوجة). وأشارت

دراسة هلن وآخرون (Helen, et al, 1994) إلى أن صغر سن الزوج، وقلة دخله ومعاقرته للخمر تؤدى إلى تزايد احتمالات العنف، وتبين أن إدمان المخدرات أدت إلى زيادة احتمال صدور العنف الجسدي الحاد. وأظهرت دراسة ديبورا (Deborah, 1993) الفروق المرتبطة بنماذج من الأطفال في ظروف خطيرة بأسر مدمنة للكحوليات. أوضحت الدراسة أنه في سنوات ما قبل المدرسة أو الأطفال أبناء المعادين للمجتمع كانوا معرضين لعدد من العوامل مثل العنف الأسرى وغيرها من العوامل، وأنهم أكثر عرضة لأن تظهر لديهم مشكلات سلوكية مقارنة بأطفال فى ظروف أفضل.

التفسيرات الاجتماعية والفينومولوجية للعنف ضد المرأة

فى إطار تفسيرات ظاهرة العنف ضد المرأة، يمكن القول بأن اعتناق مجتمع ما لبعض الأفكار التي ترسخ حقوق الرجل فى السيطرة على المرأة، يمثل العامل الأساسي فى حدوث العنف ضد المرأة وهذا هو جوهر النظريات الاجتماعية الثقافية، وترى هذه النظريات أنه حتى إذا ما تغيرت القوانين المنظمة للعلاقة بين الزوجين، بحيث تحرم الضرب المبرح وغير المبرح من قبل الأزواج للزوجات، فإن قيم الذكورة ستفرض نفسها ثقافيا بحيث تجعل كثيرا من الرجال يوافقون على ضرب الزوجات أو يقومون بذلك فعلا، بل ربما يوافق على الضرب بعض الزوجات بفعل رسوخ قيم ثقافية محددة فى أذهانهن أخذنها خلال تنشئتهن الاجتماعية. وأشارت بعض الدراسات إلى أن معدل ضرب الزوجات يرتفع فى الدول ذات الأفكار والتقاليد السلبية نحو المرأة، وفى الدول ذات الديانات الأرضية مثل الهند والكوريتين والصين وفيتنام تليها الدول ذات الديانات السماوية التى يتسم رجالها بالتطرف الديني ويليها الدول التى تسود بها بعض الثقافات الفرعية التى تنظر إلى الرجل باعتباره قائدا للحياة الأسرية لأنه الأقوى مادياً وجسمياً من المرأة Horne; (1999, محمد الصبوة، 2000)

أما النظريات المعرفية والسلوكية فتأخذ فى حسابها حقيقة مؤداها أن هؤلاء الشباب والرجال الضاربين غالبا ما يكونون قد تعرضوا فى صباهم لصدمات من العنف والعدوان والأذى البدنى، أو تعرضوا على الأقل لسوء معاملة من آبائهم فى طفولتهم، ومن ثم فقد تمثلوها ذهنيا،وأدركوها على أنها أمور من حق الرجال عموما، والآباء بصفة خاصة. وعندما أتى دورهم فعلوا بزوجاتهم وأبنائهم ما كان يفعله معهم آباؤهم.

ويتسم هؤلاء الشباب باتجاهات متناقضة نحو المرأة، وعجز واضح فى معالجة المعلومات الاجتماعية المتصلة بالجنس الأخر، وبعجز فى مهاراتهم الاجتماعية اللازمة للحياة الزوجية،ويشبهون المراهقين الذين لم يبلغوا العشرين من عمرهم، والذين يتسمون باضطرابات الخلق والمسلك. وفى العادة يعانون من ضعف فى السيطرة على الاندفاعية والشطط والتعدي بالأذى البدنى على الغير، والعجز عن السيطرة على نوبات الغضب،مما يغذى فى النهاية نوبات العنف ضد المرأة عموما والزوجات بصفة خاصة. مع ذلك لا نستطيع أن نزعم أن كل هذه الألوان من العجز هى الأسباب الوحيدة لممارسة ضرب الزوجات.

أثر العنف الأسرى على الطفل الذى يشاهد الإساءة

لا يقتصر العنف الأسرى على الزوجة فقط بل قد يمتد أثاره على الطفل الذى يشاهد الإساءة، ويطلق على هؤلاء الأطفال بالضحية المنسية Forgotten Victims بسبب اعتقاد خاطئ بأن الأطفال الذين يشاهدون الإساءة يستطيعون بطريقة أو بأخرى الهروب من المواجهة المباشرة لها،وتوضح الأبحاث تواجد الأطفال فى حوالي (80%) من المنازل التى تعانى العنف الأسرى، وأن (90%) منهم يشاهدون العنف الموجه من الزوج لزوجته (Pege et al, 1992)، وتصل العلاقة بين إساءة الزوجة والإساءة الجسمية والجنسية لدى الأطفال إلى (30-70%)، وعادة ما تشابه الإساءة ضد المرأة بالإساءة ضد الطفل، بل توجد علاقة إيجابية بين شدة إساءة المرأة وشدة إساءة الطفل (MacAfee , 1995)

وعادة ما يأتى عنف الأطفال من العنف الأسرى، فعندما يلاحظ الأطفال الوالدين يحلون صراعاتهم من خلال العنف يتعلمون حل صراعاتهم الشخصية، ومواجهة ضغوطهم بنفس الأسلوب، فالعنف استجابة متعلمة Learned Response ينمذجها الطفل كاستراتيجية لحل المشكلات، والأطفال الذين يعيشون فى بيئة تتسم بالعنف لا يتعلمون التعبير عن أنفسهم ورأيهم فى مواقف الشدة والغضب، ولا يتعلمون الاستراتيجيات المعرفية الفعالة عند التعامل مع الغضب، وليس غريباً أن نجدهم غير جاهزين لمواجهة الضغوط المتباينة التي تواجههم فى المدرسة، ويتأثرون سلبياً فى نواحي التوافق السلوكي، والصحة الوجدانية. فضلاً عن وجود أدلة تؤكد الارتباط بين مشاهدة العنف الأسرى وضرب الأمهات وممارسة السلوك العدواني عند الأبناء (Levin , 1994).

ويذكر باراسوانز (parasons, 1987) أن أصحاب المنحى السلوكى يرون أن الطفل فى سنوات عمره الأولى يكتسب الأنماط السلوكية من خلال تعزيز وإثابة استجابات الطفل المرغوبة، ومعاقبة الاستجابات غير المرغوبة، وتميل الاستجابات التى تم تدعيمها إلى أن تقوى وتتكرر ومن ثم يتم تعميمها على المواقف المشابهة، أما الاستجابات التى يعاقب عليها فإنها تميل إلى تضعف وتختفى، وبالتالى يقل حدوثها. على سبيل المثال فإن إثابة الطفل على السلوك العدوانى وعقاب الطفلة على السلوك نفسه يجعل الطفل أكثر عدوانية من الطفلة. ويدعم هذا السلوك العدوانى لدى الأطفال الذكور رؤية أمهاتهم وهن يتعرضن للإهانة والضرب من قبل آبائهم مما يؤدى إلى إيجاد فجوة فى نفوس الأطفال الذكور الذين يستسهلون ممارسة العنف منذ طفولتهم ضد الصغيرات المتواجدات فى سياقهم الاجتماعى، وكلما تقدم السن بأولئك الأطفال تبقى مسألة العنف كامنة فى ذواتهم ولها قابلية الانفجار ضد المرأة مادامت هى الحلقة الأضعف أمام الرجل.

ومن ثم فإن الأفعال العنيفة الأبوية لمحاولة التأديب والتهذيب تقوم بدور أساس فى تشكيل الخبرات التي يمر بها الطفل والخاصة بعلاقات أسرية عنيفة تشكل شخصية الفرد عند البلوغ، لذلك فإن سلوك العنف قد ينتقل عبر الأجيال، فالأطفال الذين يشبون بأسر عنيفة أكثر قابلية بأن يكونوا هم أنفسهم عدوانيين فى تصرفاتهم.

وهناك تأثيرات معرفية وانفعالية وجسمية وسلوكية تظهر على الطفل الذى يشاهد الإساءة، حيث تنسحب بعض الأطفال وتظهر عليهم اضطرابات سلوكية داخلية مثل الاضطرابات الجسمانية وزيادة الأرق واضطراب النوم والقلق والاكتئاب والشعور بالذنب وفقدان تقدير الذات، وترتبط هذه الأعراض بإدراك الطفل للعجز فى وجه العنف (Pynoas et al, 1986)، ويوضح سعد المغربي (1987) أن من الظروف المهيئة للعدوان تدنى الشعور بالأمن نتيجة الحرمان والإحباط وغياب العدالة وامتهان الذات، وفقدان الاعتبار، وغياب السلطة الضابطة واضطرابها، وندرة فرص التعبير عن العدوان الحميد باعتباره نشاطاً إيجابياً. ويرى طلعت إبراهيم (1993) أن من أسباب سلوك العنف عند الأطفال ضعف الوازع الديني وسوء التربية والفقر والشعور بالحرمان المادي والعاطفي ... الخ. ويذكر مافيت وكاسبى (Maffit &Caspi, 1998) أن رؤية الطفل للإساءة مثل تعرض الطفل للإساءة يترتب عليه إحساس الطفل بالقلق، واضطراب الهوية والخجل.

وتظهر أعراض ما بعد العنف لدى الطفل الذي يشاهد الإساءة - فى جزء كبير منها - على هيئة إثارة زائدة ورعب واضطرابات انفعالية حادة ناتجة عن استمرار تعرضه لمثل هذه الظروف، وقد تكون ردود أفعال هؤلاء الأطفال عدوانية فى طبيعتها، حيث ينمذج الطفل الأب ويسلك بعدوانية تجاه الآخرين مثل الأخوات والزملاء، والأقارب والجيران وحتى زوجته فى المستقبل، بالإضافة إلى أنهم مهيئين لخطر نمو مشكلات التوافق النفسي كاستجابة لإهمال الوالدين لهم، وأن أساس حياتهم هو العنف.

ويشير فيسك وتوماس (Fick & Thomas, 1995) إلى أثر التنشئة فى بيئة تتسم بالعنف على السلوك المتعلق بالمحافظة على الصحة، حيث ارتبط الاتجاه نحو التدخين بين صغار السن بمؤشرات العنف داخل الأسرة،وأن اللجوء إلى التدخين وتعاطى الكحول بين المراهقين يعد بمثابة إستراتيجية ايجابية للتغلب على الكدر الناشئ عن خبرة العنف حيث لا تفيد معه استراتيجية المواجهة، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه رهودس وزملائه (Rohodes et al, 1993) من انخفاض تقدير الذات والاتجاه نحو التحكم الخارجي لدى النساء صغيرات السن ممن كن ضحايا لعدوان جنسي مقارنة بعينة ضابطة لم تتعرض لظروف مماثلة، من جانب أخر توصلت الدراسات إلى ارتباطات سلبية بين العنف اللفظي الذي يمارسه الأب ضد الابنة وتقديرها لذاتها، وأنه منبئ قوي باضطرابات نفسية في الرشد (Downs &Miller, 1998) ومن الدراسات التي وثقت العلاقة بين العنف الأسرى والأطفال:

دراسة جورج (George, 1991) عن علاقة المشكلات السلوكية للطفل لدى السيدات المضروبات وغير المضروبات، حيث أصدر الآباء والأمهات استجابات تتعلق بتربية الأطفال أقل إيجابية وأكثر سلبية من أسر مجموعات المقارنة، وتبين أن أطفال الأسر يعانون مشكلات السلوك وحالات مزاجية أكثر اضطراباً، وتبين أنهم أكر عدوانية من أطفال مجموعة المقارنة. ودراسة كومنج (Cumming, 1994) حول تأثير الصراعات الزوجية بالسلب على الأطفال وعلى عدوانيتهم وتورطهم أو دخولهم فى الخلافات بين الوالدين، أوضحت الدراسة الميدانية أن الصراع الزوجي يؤثر بالسلب على التربية، ويفكك من العلاقات الإيجابية داخل الأسرة، ويزيد من العدوانية بين الأبناء. ودراسة كارول (Carol, 1996) حول تأثيرات الصراع الزوجي على عدوان الطفل واكتئابه.، لوحظ أن الأطفال الذين عاشوا فى أسر يسودها الصراع الزوجى أكثر اكتئاب عن غيرهم فى حين أن الأولاد الذين مروا

بتفاعلات سالبة مع أمهاتهم أكثر عدوانية.ودراسة مالاهى (Mallah, 1997) حول بعض الجوانب المرضية للصراع بين الوالدين، أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين تعرضوا فى السابق لعنف أسرى أظهروا مشكلات أكثر وأعراض اضطراب ما بعد الصدمات مقارنة بالأطفال الذين لم يتعرضوا للعنف الأسرى.

العنف ضد الطفلة الأنثى

نحن جميعاً على ثقة من أن التعليم حق إنساني وحجر الأساس وأداة تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وقد نصت اتفاقية الطفل على حق جميع الأطفال فى التعليم الأساسي، ولكن من خلال النظر إلى الواقع تبدو المفارقة صارخة بين الاتفاقية الدولية والواقع المجتمعين، فقد أشار وضع الأطفال فى العالم عام 1999 أن هناك 13 مليون طفل فى البلدان النامية محرومين من هذا الحق، وأن ثلثي هذا العدد من الإناث أى حوالي 87 مليون طفلة. وإذا نظرنا إلى إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لوجدنا واقع حرمان الفتيات من التعليم أشد إيلاماً، فمازالت الإناث تشكل 63 % من جميع الأميين البالغين، وعلى المستوى المحلى تبدو أكثر سوءاً إذ تشكل النساء 66% من إجمالى الأمية فى مصر، ويصل معدل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية للفتيات إلى 79% بفاقد 21%، وتزداد نسبة الفاقد إلى 42% من المرحلة الثانوية (ناهد رمزي، 2001). ومن هنا جاءت أهمية موضوع العنف ضد الطفلة الأنثى لما قد يهدد هذا العنف بمختلف أشكاله وخصائصه والذي يمكن تصنيفه طبقاً لمصادره سواء كان عنفاً أسرياً تمارسه الأسرة والعائلة، أو عنفاً مجتمعياً يمارسه المجتمع مع الفتيات دون اعتبار لشخصهن وطبقا لآليات السلوك الاجتماعي عموماً وإذا كان هذا العنف فى جميع الأحوال عنف قديم فإنه مستمر ومتنامي.

وفيما يتعلق بالعنف ضد الطفلة الأنثى نعلم جميعا أن بعض الأسر فى مجتمعنا مازالت تفاضل بين الإناث والذكور تحت وطأة الفقر وقلة المورد وضعف الوعي الإنساني والاجتماعي. ويبدأ هذا التحيز مع ميلاد الطفلة وكلما كانت الأسر أكثر تقليدية ومحافظة على الأعراف والتقاليد كلما كان التحيز أشد حيث الأفضلية للذكر لكونه يرث اسم الأسرة، وهو بعد العائد الاقتصادي فى المستقبل، ومما لاشك فيه أن دراسة أشكال العنف الأسرى تجاه الأنثى أمر شديد الصعوبة لأن غالبية أشكال هذا العنف مختلطة بكافة أنواع السلوك الأسرى قبل الأنثى، ومعها كنسيج متشابك بحيث يلزم المراجعة لكافة أشكال السلوك والتعامل

الأسرى مع الطفلة الأنثى واكتشاف المنطلقات والمرجعيات المسببة لهذا السلوك، وإن كنت أعتقد أن العنف المضاد للأنثى جزء أصيل من التراث للعادات والتقاليد والأعراف المهيمنة على عقل المجتمع شخوصاً وأفراداً وككيان معنوي، والمشكلة هنا أن الأسرة وأفرادها لا تعتبره عنفا بل هو سلوك طبيعي لابد من ممارسته معها وفقا لتصورات الأسرة عن الأدوار الطبيعية للأنثى (أميرة الديب، 2001).

ومما لاشك فيه أن الزواج المبكر والزواج العرفي للفتاة الصغيرة هما انعكاس نسق الأفكار السائدة والتي تركز غالبا إما على أن الفتاة عورة ويلزم التخلص السريع منها كعبء مادي ولتفادى المشاكل والمسئولية كمصدر للمال. إن الأسرة والجماعة هنا فى حالة من غياب الوعي عما يترتب على مثل هذه الزيجات من مشكلات قانونية وأخلاقية واجتماعية ونفسية سواء للزوجة الصغيرة أو أولادها المقبلين. وفى إحدى الدراسات التى دارت حول زواج الصغيرات من كبار السن الوافدين أشارت النتائج أن 66% من أسر هؤلاء الفتيات يقبلون هذا الزواج ويشجعونه، وأن 83% من الفتيات وافقن على هذا الزواج باعتباره مخرجا من الفقر (المجلس القومي للسكان، 1993) وهو قرار نابع من تفكير طفلي للتحرر من قيود الأسرة ورغبة فى إثبات الذات، وفيما يلى بعض صور العنف المجتمعي والأسرى للطفلة الأنثى :

1- حرمان الطفلة من اللعب واللهو وإجبارها على الانصياع لمساعدة الأم وخدمة أشقائها " عنف.
2- ترويع الفتاة من أنوثتها وإجبارها على عدم الالتفاف لها أو الاهتمام بمظهرها - وهو أمر غريزي - كضمان لعدم فسادها المجتمعي " عنف ".
3- منع الفتاة من ممارسة الرياضة تحت وهو الخوف من فقد عذريتها أو التشبه بالذكور بالمفهوم الاجتماعي "عنف.
4- حجب الفتاة عن التعليم لضمان عدم تعرضها لمشاكل الطريق أو الاختلاط أو لدفعها للعمل " عنف".
5- إجبار الفتاة القاصر على الزواج قبل أن يكتمل نضجها البيولوجى والفكري والعاطفي " عنف ".
6- إن دفع الصغيرة للعمل وامتهانها المهن الهامشية وتعرضها للأخطار والأذى البدنى والنفسي " عنف ".

القضية الرابعة: العجز المتعلم وإساءة معاملة الأطفال

تعد مشكلة الإساءة للأطفال إحدى المشكلات المهمة والخطيرة والجديرة بالاهتمام فى الوقت الحاضر، رغم أن بدايات هذا الموضوع تعود إلى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، فقد مر ما يزيد على مائة عام قبل أن تستحوذ مشكلة الإساءة للأطفال على انتباه العلماء والممارسين، وكان ذلك عقب المقالة السنوية لطبيب الأطفال كيمب kempe وزملائه عن الطفل المصدوم فى أوائل ستينيات القرن الماضى. وقد بدأ بعد ذلك مباشرة إصدار التشريعات التى تحدد وتتابع بوضوح الإساءة للأطفال وإهمالهم، وانطلقت الجهود من أجل تحديد الأطفال المهملين والمعرضين للإساءة ومساعدتهم.

ومن اللافت للنظر أن كيمب وزملاؤه قدروا أن أقل من 1000 طفل تقريباً يتعرضون للإساءة البدنية كل عام فى الولايات المتحدة، وذلك فى ضوء عدم وجود أرقام محددة. وفى بداية ثمانينيات القرن الماضى انطلقت أولى جهود دراسة انتشار الإساءة للأطفال وإهمالهم، وأسفر عن نتائج مروعة، وقد أبدت التقديرات الوطنية انتشار إساءة معاملة الأطفال فى الولايات المتحدة الأمريكية، وأنها تقترب من حدود الأزمة الوطنية. وتقع خارج نطاق إمكانيات النظام الذى تم وضعه للتعامل معها. وقد تتضاعف - على سبيل المثال - عدد الأطفال المسجلون فى جمعية منع قسوة معاملة الأطفال بالمملكة المتحدة ارتفع فى الفترة من 1977-1982 إلى (6532) طفلاً. وقد تضاعف عدد الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والإهمال من (1.4) مليون طفل عام 1986 إلى (2.8) مليون طفل عام 1993 فى الولايات المتحدة الأمريكية، وهو ما يؤكد مرة ثانية إن إساءة معاملة الأطفال سبب عام وخطير للإصابة والوفاة بين الأطفال.

والإساءة إلى الطفل هى كل ما من شأنه أن يعوق نمو الطفل نمواً كاملاً سواء أكان فى صورة متعمدة أم غير متعمدة من قبل القائمين على أمر تنشئته، ويتضمن ذلك إيقاع ضرر مباشر للطفل كالإيذاء البدنى،أو العمالة المبكرة،أو ممارسة سلوكيات من شأنها تمنع أو تعوق إشباع حاجات الطفل التربوية والنفسية أو تكف أو تعطل الفرص المناسبة لنموه نموا سليماً.

وتعزى كثير من إخفاقات الراشدين فى الحياة حالياً إلى المحن التى مروا بها أثناء الطفولة، فيرجعون الاكتئاب فى منتصف العمر إلى العقاب الذى أنزله الآباء بالأبناء منذ عقود خلت، وفى كتابها الذى حقق أعلى المبيعات عام 1991، نجد "باتى دايفيز" - ابنة رونالد ونانسى ريجان - تلقى باللوم على والديها، لأنهما سبب

مشاكلها الحالية، فقد ركزت فى كتابها على نقطة أن أمها صفعتها على وجهها عندما كانت فى الثامنة من عمرها، كما تلقى باللوم على والديها أيضاً، لعدم منحها ما يكفى من الحب والحنان، لأنهما كانا يحبان بعضهما البعض أكثر مما يحبانها (هذه هى عائلة السيدة الأولى لا أكثر ولا أقل).

ورغم أن العجز المتعلم لا يتعلق بتوضيح لماذا يسئ الآباء لأطفالهم، إلا أنه يستطيع تفسير الاستجابات السلبية من جانب الأطفال المساء إليهم، حيث أظهرت عديد من الدراسات أن الأطفال المساء معاملتهم عادة ما يكونوا انسحابيين Withdraw واكتئابيين وسلبيين، وتنخفض معنوياتهم وتزداد وحدتهم النفسية وينخفض تقديرهم لذاتهم، وتزداد رغبتهم فى تجنب المدرسة ويتجهون بقوة نحو التحكم الخارجي، ويستخدمون استراتيجيات مواجهة تركز على الانفعال، ومهيئون بسهولة لتعلم العجز. فضلاً عن التأثير السيئ الذى يبدو فى إدراك ثبات الذكاء وزيادة صعوبات التعلم، وضعف الأداء المدرسي للأطفال، واختلال البناء المعرفى، وسوء تفسير الأحداث والوقائع التى تواجه الطفل (الفرحاتى السيد، 2005) ويظهرون وظائف عقلية غير جيدة، وضعف فى الأداء المدرسي، وانخفاض درجات اللغة والقراءة والرياضيات (Kurtz et al, 1993) واللوم المفرط للذات (Oates, 1996)، وصورة الذات الجسمية المختلة والمشوهة، وإدراك عدم جدوى أية صفات إيجابية موجودة فى الذات، ومن ثم الاستسلام لأقل الضغوط (Gilmartin, 1994).

كما أن هؤلاء الأطفال يقررون أنهم فقدوا ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين وبالعالم من حولهم، وقد يبدون اهتماما ضئيلاً بالمؤسسات الدينية، وعدم التحمس للحياة، ويعزى ذلك إلى أن الإساءة تؤدى إلى اختلال المعارف، وتشويه الإدراك حول إمكانات الذات وقدرتها على التأثير فى الأمور، وكأن الإساءة رسالة إلى الطفل محتواها أنه لا يملك مقومات التأثير فى الأمور، وليس لديه أى معطيات إيجابية ومن ثم يؤدى ذلك إلى الاختلالات المعرفية أبرزها الارتكان إلى السلبية وعدم تفضيل بذل الجهد وتوقع الفشل وإدراك مستمر لضآلة ما لديه من صفات إيجابية.

فالإساءة المتكررة قد تدركها الأطفال على إنها سلسلة من الأحداث السيئة غير القابلة للتحكم تضر بمعتقدات تحكمهم وإدراكهم للمواقف، حيث تجعلهم يدركون أن عوامل التحكم فى الأحداث الصدفة والحظ، والآخرين الأقوياء، وهنا تترسخ لديهم تكرار سلوكيات الإساءة بزيادة توجههم نحو التحكم من خلال الآخرين الأقوياء. وبتكرار الإساءة تنمو هذه التوجهات، وقد تلازم الشخصية فى حياتها، وقد تعمق

لديهم التركيز على استراتيجيات المواجهة التى تركز على الانفعال أو استراتيجيات المواجهة بالهروب ويبدون استجابات عجز عند تعاملهم مع المشكلات، وقد تظهر عليهم استجابات العجز المعرفية والدافعية والانفعالية والتى منها ما يلى :

1- قد تتغير مواضع التحكم لديهم من الداخل إلى الخارج.
2- يتشوه إدراكهم وتقديرهم المعرفي للموقف.
3- يدركون أن سبب الإساءة نقص فى ذاتهم وعجز في إمكاناتهم.
4- يتجهون نحو الاعتمادية كوسيلة أساسية لتحقيق أهدافهم.
5- سلوكياتهم تعبر عن نقص فى قدراتهم. وتتشوه لديهم العلاقة المنطقية بين الجهد والنتيجة.

ويرى اسلاد وأخرون (Slade et al, 1984) أن نظرية العجز المتعلم تفسر الدلالة النفسية للأطفال الذين يساء إليهم بإلقاء نظرة متعمقة على بنية العجز لديهم، حيث وجد أنه إذا كانت السلبية التى يتصف بها هؤلاء الأطفال تعكس العجز، فإننا نتوقع أن نجد هؤلاء الأطفال يبدون مثابرة أقل عند أداء المهام، وعدم كفاية أو اختلال العلاقة المنطقية بين الجهد والنتيجة. كما أن استراتيجيات مواجهتهم للأحداث تنم عن اكتسابهم للعجز، ويفسرون خبرات النجاح والفشل بأساليب تشاؤمية وينظرون دائما إلى النقائص الموجودة فى الذات، ويفضلون الهروب بدلا من المواجهة. ومن ثم فإن الأطفال المساء إليهم ينظرون إلى هذه الإساءة على أنها فعل حقيقي موجه نحوهم بسبب عيوب ونقائص فى ذاتهم، وأنهم لا حول لهم ولا قوة، وبتكرار تعرض الأطفال للإساءة يزداد اعتقادهم فى عجزهم، وتتأصل لديهم قيماً تؤكد أن ذاتهم عاجزة، ولا يستطيعون النجاح مهما يحاولون من جهد. وفي نفس الوقت يعد الإيذاء الجسدي والنفسي للطفل أو حتى التهكم والسخرية من الطفل ووصفه بعدم الكفاءة والنفع، وبأنه لا يصلح لأي شيء ولا يملك أو تنقصه معطيات التأثير فى الأمور الأمر الذى يجعلهم مهيئين للمرضى، أو بالأحرى الأمراض النفسية، بما فيها العداء للمجتمع كسلوك العنف والدخول في دوامة استخدام الكحول والمخدرات.

ومن ثم تتعدد المشكلات السلوكية التى يظهرها الأطفال المساء معاملتهم، حيث قد تشمل الخجل المفرط والخوف من الغرباء، والعلاقات الاجتماعية المضطربة مع الأقران، والشجار الدائم، وسلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً مثل المشاغبة والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية والانجازية، وسوء التوافق المدرسى والهروب من المنزل والسلوك الجانح، وإدمان المخدرات ومحاولات الانتحار (Manion &Wilson , 1995;Oates , 1996).

وتعد سوء معاملة الأطفال من أخطر العوامل التى يمكن من خلالها التنبؤ ببعض الاضطرابات المعرفية والجسمية، حيث يشعر الأطفال بالكوابيس، وعدم الأمان، ويميلون إلى الانسحاب وتجنب الناس وإدراك عدم جدوى الجهد المبذول، ويعانون الاكتئاب، وينمو لديهم مشاعر العدوان، وانخفاض تقدير الذات، وارتفاع المشكلات السلوكية، واختلال العمليات المعرفية المنوطة بتجهيز المعلومات، وتدنى مستوى التحصيل الدراسي.

يضاف إلى ذلك إحساس التلميذ بالتهديد والخوف والتردد، وفقدان الثقة بالنفس، والسلبية وفقدان الإحساس بالأمن، وانخفاض مستوى التمتع بالصحة النفسية والجسمية، والإحساس بالحرمان والإهمال والنفور من المدرسة، وعدم التمتع بها، وامتلاك الطفل أو التلميذ طاقات عدوانية ضد نفسه أو المجتمع، وتستمر هذه الآثار مع التلميذ حتى إذا ما شب عن الطوق وصار شاباً أو رجلاً كان معه التحطيم النفسي والعقلي والتشويه المعرفي،فيصبح مريضاً غير قادرًا على العطاء أو الإنتاج بل قادرًا على الإساءة إلى النفس والآخرين، والعدوان على الذات، وعلى من حوله، فضلا عن الاغتراب حيث يكون الفرد مغلوباً على أمره، والأسلوب الذى يتسم بالصرامة والعنف والقسوة يولد الاعتمادية والإذعان والخضوع فى الصغر، وينقلب فى مرحلة المراهقة إلى إحساس بالدونية وعدم ثقة بالنفس، وإدراك ضآلة الصفات الإيجابية والكراهية المكبوتة للسلطة الوالدية، وهذا الجو المضطرب المشحون بالقلق بمثابة قنبلة موقوتة حيث يتحول هذا الضغط النفسي إلى سلوك عنيف فى أقرب فرصة.

فالشدة والقسوة على المتعلمين مضرة بهم لأن إرهاف الحد فى التعليم وخاصة الأطفال يؤدى إلى تشويه استعدادهم التعليمي، وتفصيل ذلك أن تعرض الطفل لسوء المعاملة يؤدى إلى تغليب مشاعر القهر، واسوداد مزاجه، وميله إلى الكسل، واستسهال الكذب، والتحايل وركوب الطرق الملتوية، وإظهار غير ما يبطن خوفاً من التعرض للعقاب، فتصير كل هذه المثالب مركبة في طبعه وعادة له تطبع شخصيته السلبية والعاجزة، وتحول دون أن يكون إنساناً إيجابياً فاعلاً فى مجتمعه، بل إنها تؤدى به إلى الوقوع فى براثن الخنوع والاستسلام، فلا يعود عابئاً بالدفاع عن نفسه أو عن وطنه، وإنما يصبح معتمداً فى ذلك على غيره.

ومن ناحية أخرى تعد نتائج سوء معاملة الطفل مروعة وخطيرة، فهى قد تعرض الطفل لأشكال الإساءة المختلفة، وقد يؤدى ذلك إلى فقدان الطفل لبعض أعضاء الجسم وحدوث تشوهات وعاهات دائمة لديه، قد تؤدى إلى الموت أحياناً،

كما تؤدى سوء معاملة الطفل إلى إصابته بتخلف عقـلي وتلـف دمـاغى، وتـأخر فى النطق، واضطراب فى التعلم (Martin , 1979)

وفى إطار زملة اضطراب الذاكرة لسوء المعاملة فى الطفولة قامت مجموعة من الباحثين (bremner et al, 1996) بمراجعة الدراسات السابقة التـى تناولـت مـدى قابلية الذاكرة للتحسن والتعديل بعد تعرض الأطفال لسـوء المعاملـة. بالإضـافة إلى مراجعـة الدراسـات التـى تناولـت أثـار المشـقة النفسـية عـلى تغيـر أداء الأسـس العصبية الحيوية للذاكرة neurobiology of memory متضمنة نتائج تتصل بدور هذه الأليات فى الأداء الطبيعى للذاكرة، وأثار المشقة على ذاكرة الأطفـال الأسـوياء. ومدى تذكر الأطفال للأحداث المثـيرة للمشـقة. كـما تـم فحـص آثـار المشـقة عـلى مناطق دماغية محددة. وعلى كيمياء الدماغ Brain chemistry. وأشـارت النتـائج إلى أن السوائل العصبية والنواقل العصبية neurotransmitters التى تنطلق أثنـاء المعاناة من المشقة النفسية يمكن أن تغير وظيفة الذاكرة طبقاً لمستوى نشـاط كـل من بعض المناطق الدماغية التى تشارك فى تنظيم نشاط الذاكرة. وربما يتدخل هذا الانطلاق release مع الأثار والصـور المخزونـة فى الـذاكرة كأثـار لسـوء المعاملـة فى الطفولـة. بحيـث تصـيبها بالاضـطراب وتسـبب تعطـيلاً فى عمليـات الاسـتدعاء فى الأعمار المتاخرة لهؤلاء الأطفال. كما قد ينتج عن سوء المعاملة فى الطفولـة تغـيرات نفسية وانفعالية طويلة المدى تؤثر عـلى أداء هـذه الوسـائط والعوامـل العصـبية. ويرى محمد الصبوة (1999) أن هـذه المراجعـة وأمثالهـا يمكـن ان تزودنـا بـدليل علمى معقول ومنطقى ومقبول لتفسير الاسـتدعاء المرجـأ مـن قبـل الراشـدين لمـا حدث لهم من صور سوء المعاملة فى طفولتهم. وتفسير الاضـطراب الكـامن طويـل المدى الذى تفجر بعد حين من الدهر.

وفيما يـلى دراسـة قـدمت وصـفاً تاريخيـاً لفتـاة إيطاليـة فى مرحلـة الطفولـة المتأخرة كانت تعانى من زملة فقدان الذاكرة التالى للصدمة. تبين من هـذا التـاريخ أن هذه الحالة تعانى من فقـدان جـزئى للمعلومـات فى الـذاكرة الدلاليـة، ونسـيان متواصل بحيث تعجز تماماً عن اكتساب وتعلم المعلومات الجديدة. وكشف تقيـيم أدائها باستخدام اختبارات الذاكرة عـن وجـود خلـل جـوهرى فى الـذاكرة المبـاشرة وقصيرة المدى. واختلال فى ذاكرة الأحداث الشخصية السابقة يشمل هـذا الاخـتلال ظواهر التزييف والتلفيق هروباً من الصور العقلية الحسية التـى تصـور الأحـداث الصدمية التى مرت بها وتلاحقها باستمرار (Maravita ,1994)

وقامت الدراسة التالية بمراجعة الإنتاج الفكرى الذى تعرض لفحص الآثار السلبية المعرفية والوجدانية، والسلوكية، والنفسية الجسمية الناجمة عن تعرض الأطفال والمراهقين لبعض أحداث الحياة الصدمية، وكشفت هذه المراجعة النقدية عن وجود آثار سلبية للأحداث الصدمية على الوظائف المعرفية ظهرت فى مقاومة الأطفال والمراهقين للذكريات والأفكار الصدمية. وحدوث اضطراب فى المزاج، وبطء صدور الاستجابات، والشعور بالذنب والعار والأسى والحزن والتعاسة، وضعف الشخصية، وتغيرات فى الإدراكات الذاتية، والتهديد والخوف من المجهول. كما أمكن للأحداث الصدمية أن تسبب ألواناً من السلوك التفككى (الانحلالى) dissociative behaviour كالانسحاب والعزلة، والشطط والتعدى، والسلوك الارتدادى، والشك، وتقلبات السلوك الجنسى، ما تبين وجود تطورات فى الاستجابات الفسيولوجية والحيوية شملت الفشل فى التحدى، وضعف الشهية، واضطراب النوم، وتغيرات جسمية حادة (Armsworth &Holaday ,1993).

ويبدو أن الدراسات التى ربطت بين اضطرابات الذاكرة وما يتعرض له الأطفال من سوء معاملة ومن صدمات عاطفية، فقد انتهت إلى وجود نوع من اضطرابات الهوية التفككى يتسم بوجود آثار معرفية سلبية أهمها المعاناة من الذكريات والأفكار الصدمية، مع المبالغة والتضخيم فى هذه الأفكار الصدمية، كلما تقدم الأطفال نحو مرحلة المراهقة، فالشباب فسن الرشد. ويبدو كذلك أن سوء معاملة هؤلاء الأطفال يتمخض عنه مجموعة من الاضطرابات المزاجية التى إذا اشتدت المعاناة منها سببت فقداناً للذاكرة البصرية وتشويهاً فى أدائها، وبطئاً شديداً فى استدعاء المعلومات البصرية، بالإضافة إلى الشعور بالأسى والحزن والتعاسة، وضعف مستقر فى الشخصية يتبدى فى العجز فى اتخاذ القرار، والتردد، وضعف التواصل الاجتماعى. ويشبه بعض الباحثين الاضطرابات النفسية (العقلية والمزاجية) الناجمة عن سوء معاملة الأطفال بالاضطرابات النفسية الناجمة عن تعرض الكبار للأحداث الصدمية كالحروب والزلازل والأعاصير. وانهيار المبانى. ولكننا نرى أن هذه الأثار السلبية تكون أشد وطأة على الأطفال مقارنة بالكبار لعجزهم وتعلمهم الاستسلام والاستكانة، وقلة حيلتهم ونقص خبراتهم.

وفى ذات السياق تشير دراسات عديدة إلى أن نعرض الطفل للإساءة العاطفية (الإهمال والرفض والإساءة النفسية) من قبل الوالدين يؤدى فى كثير من الأحيان إلى اضطرابات سلوكية لديهم، فيكونون عدوانيين وغير متزنين عاطفياً، وعلاقاتهم مع والديهم ضعيفة ومختلة، يشوبها التوتر وعدم الثقة، فضلا عن تشويه المثيرات البيئية

واختلال نظام معالجة المعلومات، وعدم القدرة على التحكم الانفعالي واضطراب إدراك التحكم فى المواقف التى تؤهل الفرد إلى إدراك العجز (Smith, 1997) ناهيك عن نقص احترام الذات وعدم الثقة بالنفس وتوقع سالب إزاء المستقبل وارتفاع التوتر النفسي لديه (موسى جبريل، 1995)، وفيما يلى بعض مؤشرات إساءة معاملة الأطفال البدنية.

مؤشرات إساءة معاملة الأطفال البدنية

نوع الإساءة	مؤشرات جسدية	مؤشرات سلوكية
الإساءة البدنية	- كدمات غير واضحة (فى مراحل مختلفة من healing) لكمات، أثار عضة بشرية، وبقع -حروق غير واضحة لا سيما حروق السجائر أو الحروق المنغمرة مثل القفاز - كسور وتمزقات	- تحطيم ذاتى - انسحاب وعدوان - منطو على نفسه - غير مرتاح مع الاحتكاك الجسدى - يصل للمدرسة مبكراً أو يبقى متأخراً كما لوكان خائفاً - يشكو من ألام وحركات غير مريحة - يرتدى ملابس غير ملائمة لظروف الجو
الإهمال البدنى	- يترك - لا يحتاج إلى العناية الطبية - نقص الاتساق مع المشرفين والأساتذة. -جوع دائم، لبس غير ملائم - انتشار القمل، وانتفاخ فى المعدة - ملابس غير نظيفة	- تأخر وغياب متكرر - تحطيم الذات - يكف عن الاشتراك فى الأنشطة المدرسية والتعليمية وخاصة المراهقين - أعراض تعب منتظمة أو فتور الهمة، أو الشعور بالنوم فى الفصل - سرقة الطعام، توسل لرفاقه فى المدرسة - غير منتظم فى البيت
الإساءة الجنسية	- يبكى، ملابسه الداخلية ملطخة بالدماء - ألم ويحك جلده فى المناطق التناسلية، صعوبة فى المشي أو الجلوس - جروح أو نزيف خارج الأعضاء التناسلية - مرض تناسلي - بول متكرر وعدوى	- محاولات للانتحار خاصة المراهقين - هستريا، نقص فى التحكم الانفعالي - صعوبات تعلم مفاجئة - دور جنسي غير ملائم أو فهم غير ناضج للجسم - مهدد عن طريق التلامس البدنى، واتصال جنسي غير شرعي - انسحاب واكتئاب مزمن، ونقص تقدير الذات، واحتقار الذات، ونقص الثقة فى النفس - أساليب غير فعالة لحل المشكلات - اندماج أقل فى المشكلات حتى ولو كانت سهلة الحل.

الآثار السالبة لضرب الأطفال أو عقابهم جسدياً

خلال سنوات عديدة مضت حذر عديد من الأطباء النفسيين والباحثين الاجتماعيين والآباء من العقوبات الجسدية للأطفال. وقدم بيتر (Peter , 2001) فى مؤتمر عن إنهاء عقوبة الأطفال مقولة انتهى فيها إلى أن كل البشر لهم الحق فى حماية سلامتهم الجسدية، والأطفال ما هم إلا بشر أيضا.

ويمكن طرح بعض الآثار السلبية الناتجة عن ضرب الأطفال أو عقابهم جسدياً:

1- ضرب الأطفال يعلمهم أن يكونوا ضاربين : وتدعم الأبحاث ارتباط العقوبات الجسدية فى الطفولة بالسلوك العنيف فى مرحلة المراهقة والبلوغ، مدللين على ذلك أن غالبية المجرمين الخطرين كانوا واقعين تحت تأثير التهديد، وكانوا يتعرضون للعقاب بانتظام خلال مرحلة الطفولة.

2- تؤدى الإساءة إلى إبعاد الطفل عن كيفية حل المشكلات والصراعات بطريقة فعالة وإنسانية : حيث كتبت هولت روت Holt Wrote أننا عندما نسئ للطفل فإننا نوقف تعلمه فى جميع المسارات، فالطفل الذي يساء إليه يكون مشغولا بمشاعر الغضب وخيالات الانتقام فقط، وتجنب التعرض لآلام الضرب والإساءة، وهذا يؤدى إلى حرمان الطفل من فرص تعلم الطرق الأكثر فعالية لحل المشكلات، ونقص الالتزام بسلوك أكثر إيجابية، ولذلك فإن الطفل الذي يساء إليه يتعلم قليلا عن كيفية معالجة المواقف المشابهة فى المستقبل.

3- تتعارض الإساءة للطفل مع علاقة الطفل بأبويه وليس طبيعيا أن يشعر الطفل بمشاعر حب تجاه من يؤذيه، وأن الروح الحقيقية للعلاقة التي يرجوها كل أب تأتى من خلال علاقة الود والاحترام المتبادل فقط، وأن يدرك الطفل أن الإساءة ما هي إلا مجرد سلوك يهدف إلى تعديله ونموه.

4- تركز الإساءة البدنية على فكرة " ثمن " الخطأ، بدلاً من الاهتمام بالحاجة لتصحيح الأخطاء أو تغيير السلوك.

5- تعد الإساءة البدنية رد فعل قصير المدى لا تركز على تعليم العمليات العقلية العليا مثل " حل المشكلات، أو إعادة تفسير السلوك، أو تقويم السلوك السيئ " ويتخلى عن ذلك من أجل نتيجة فورية قصيرة المدى، ولعل ذلك ما قد يجعله يتسبب في إحداث آثار سلبية بعيدة المدى تلقى بظلالها على العلاقة بين الوالدين ولطفل.

6- كثير من الآباء لم يتعلموا خلال طفولتهم أن هناك عديدًا من الطرق الإيجابية التي يمكن ربطها بالطفل عندما لا تأتي الإساءة أهدافها المرغوبة، وعندما لا يكون لدى الآباء وعى بالطرق البديلة، ففي هذه الحالة تزيد الإساءة من شدة الأفعال القاسية تجاه الطفل.

7- تجنب العنف البدنى مع الطفل : حيث إن الطفل يكبر ويصبح قوى، ويكون من الصعب أن تنجح فى تعنيفك البدنى للطفل، ومن المهم أن لا نوصل رسالة للطفل فحواها أن الطريقة الملائمة لتحقيق الأهداف هى العنف البدنى، لأن الطفل فى مثل هذا النمط من الأنساق الأسرية تنمو لديه قناعة بأن الضرب والعقاب البدنى أسلوب عادى ومشروع كأسلوب في التربية.

8- إن الضرب أو العقاب البدنى يعلم الطفل أن القوة البدنية تمثل الطريقة الملائمة لتفريغ شحنة الغضب، والإحباط أو الشعور بالضيق بسبب سلوك شخص آخر. خاصة إذا كان الطفل أضعف أو أصغر سناً. إن ضرب الطفل وسيلة رائعة لتعليمه أن يلجأ هو الآخر للضرب.

9- أن الغضب والإحباط الذي لم يستطع الطفل المساء إليه التعبير عنه بأمان يكبت داخل الطفل، فالمراهقون الغاضبون لا ينزلون من السماء، وأن الغضب الذي تجمع لدى الطفل المساء إليه يأتي كصدمة للآباء، لأن الطفل في هذه الحالة يستطيع التعبير عن غضبه وإحباطه، وبالتالي يدفع الآباء والمجتمع ثمناً مرتفعاً لإساءة الطفل، وذلك عندما يدخل مرحلة المراهقة والبلوغ.

10- تعطى الإساءة الجسدية رسالة خطأ وخطيرة يتلقاها الطفل وهى أن القوة تصنع الحق Might Makes Right، ومن المسموح أن تسئ إلى شخص أخر اعتمادا على أنه أصغر وأقل قوة منه، ويدرك الطفل المساء إليه أنه من المسموح له أن يعامل الأطفال الأصغر سنا منه بعنف، وعندما يصبح شابا نجده لا يشعر بالعطف والشفقة تجاه من هم أقل منه ويمنع ذلك من إقامة علاقات أساسية لتحقيق الحياة الانفعالية Emotionally Fulfilling Life. فالعقاب عندما يبدو استبدادياً وغير عادل، فإنه يعلم التلاميذ درساً بأنه من المقبول للقوى أن تكون له ضحايا من الضعفاء، ويحلم باليوم الذى يصبح فيه كبيراً لأن يتم دفعه بواسطة الوالدين بعد الأن، يؤكد الوالد (أننى أعلم الطفل أن يحترم السلطة، وفى الحقيقة ما يتعلمه الطفل هو قلة احترام، ويقول الطفل

اضغط لأنهما أضخم، ويعتقدان أنه يمكنهما التنمر على وضربي بأية طريقة يريداها.

11- وبسبب أن الأطفال يتعلمون من خلال النموذج الأبوي، فإن العقوبات الجسدية تعطى لهم رسالة بأن الضرب هو أفضل وسيلة للتعبير عن مشاعرهم وحل مشكلاتهم، وإذا لم يلاحظ الطفل تعاون أبويه فى حل مشاكله بطريقة مبتكرة وإنسانية، فسوف يصبح من الصعب عليه أن يتعلم ذلك بنفسه، وبالتالي تستمر نقص المهارة الأبوية للجيل التالي. فالتعليم الملطف الأبوي الذي يعتمد على أساس قوى من الحب والاحترام يعتبر الطريقة الفعالة الوحيدة لتشكيل سلوكيات محكمة تعتمد على القيم الداخلية، بدلا من سلوك ظاهري جيد يعتمد على الخوف والرهبة

12- يوجد العقاب الجسدي هوة واسعة بين التلميذ ومعلمه، الأمر الذي يقلل من استفادته منه، كما قد يتسبب في كراهية التلميذ للمدرسة وللعملية التعليمية، وربما يؤدي به الأمر إلى التسرب. أى أن عقاب الطفل قد يهاجم مباشرة علاقة الاحترام المتبادل والصداقة التى يهدف المعلم إلى تكوينها مع الطفل.

13- يفقد العقاب الجسدي أثره حين يعتاد التلميذ عليه. حيث إن الخوف من نيل العقاب يؤدى إلى كبح المبادأة والابتكار عند التلاميذ، حيث إن هدف التربية هو تصحيح الأفكار والسمو بالرغبات لينشأ عنها سلوك مستقيم لاتعديل السلوك ظاهرياً فقط.

14- تعرض الطفل لسوء المعاملة يؤدى إلى تغلب مشاعر القهر والعجز واضطراب مزاجه وميله إلى الكسل،واستسهال الكذب والتحايل وركوب الطرق الملتوية، وإظهار غير ما يبطن خوفا من التعرض للعقاب، فتصير كل هذه المثالب أساسية فى طبعه وعادة له،تطبع شخصيته بسمات سلبية، وتحول دون أن يكون إنساناً إيجابياً فاعلاً فى مجتمعه، بل تؤدى به إلى الوقوع فى براثن الخنوع والاستسلام، فلا يعود عابئاً بالدفاع عن نفسه أو عن وطنه،وإنما يصبح معتمداً فى ذلك على غيره

15- يؤدى الإسراف فى العقاب البدنى بطريقة عشوائية إلى عرقلة البناء النفسي الطفل فيجعله خجولاً متشككاً لا يثق فى نفسه وأحياناً متمرداً حتى يصل هذا التمرد إلى ذروته فى فترة المراهقة فيظهر فى صورة تخريب وانتقام من السلطة الأسرية، وربما تزاح تلك الصور إلى المجتمع بأكمله، وأحيانا نجد

بعض الأطفال يقمن بتعذيب الحيوانات، او القيام بأى سلوك عدوانى تجاه الأطفال الأخرين الأصغر سناً أو نفس السن.

16- هناك علاقة سببية بين العقاب البدنى والتبول اللاإرادى لدى الأطفال، حيث وجد أن من أهم أسباب التبول اللاإرادى تعرض الطفل للعقاب البدنى بصفة عامة كأسلوب تربوى، أو تعرضه للعقاب عند تعلمه لأسلوب قضاءه لحاجته فى مرحلة الطفولة المبكرة، ونظراً لاعتماد الأطفال على نسبة عالية من السوائل فى غذائها فى تلك المرحلة، فيعتبر التحكم فى البول أصعب، أو تبليل فراشه من فرط الخوف من فشله من ضبط تلك العملية من العقاب المترتب عليها من الأم أو المربية.

17- كثيراً ما يلجأ الأباء أو الأمهات أو المعلمين إلى عقاب الطفل أمام أقرانه مما يؤدى إلى التقليل من قيمة الذات وتقديرها لدى الطفل، وكراهيتع لزملائه، والابتعاد عنهم وخصوصاً إذا كان أسلوب العقاب يمتهن كرامته مثل ضربه على أرجله أو وجهه، كما يحدث كثيراً فى المدارس ومن جانب الأباء أيضاً.

18- تناقض السلوك العقابى للأباء والمهات والمعلمين، فأحيانا يعاقب الطفل على فعل له وفجأة يثاب عليه، وأيضا يترك بدون تعليق أو إبداء رأى فيما يأتى من أفعال ثم يعاقب عليه فى مرة أخرى.

19- قد تؤدى العقوبة غير المناسبة إلى صلابة الطفل وقسوته، ويكون هذا سبباً فى أن يبادر بإقامة سد منيع ليحتمي خلفه، ويدافع عن نفسه. وقد يلجأ فى ذلك إلى الكذب. حيث يمثل العقاب تهديداً لسلامة الطفل البدنى الأمر الذى يدفعه للتخلي عن أمانته وصدقه لحماية نفسه.

20- إن العقوبة غير العادلة أو القاسية والتى تتكرر كثيراً تجعل الطفل يخاف أباه، ويدفعه إلى الكذب ليتفادى العقوبة .. ولن يلبث الطفل أن يلجأ إلى التضليل والخداع فتفسد حياته فساداً تاماً، فضلاً عن أن مصاحبة العقاب البدنى بألفاظ التهديد والوعيد من قبل القائم بالعقاب يشعر الطفل بأنه فى حالة قصاص، مع عدم إدراكه بمدى واقعية وجدية هذه اللفاظ.

21- تؤدى الإساءة إلى كبت السلوك الطبيعى. فإذا لم تكن للطفل قدرة على المواجهة انكمش وتقلص ولاذ بعالم الأحلام، بدلاً من انطلاق طبيعته معبرة عن نبضاتها بالأعمال والسلوكيات، والخيالات الكاذبة التى يلوذ بها الأطفال الذين يعانون قسوة الإساءة والعقوبات الصارمة، هذه الخيالات والأحلام هى

واحدة من المهاوى التى يفضى إليها قسوة الآباء مع أبنائهم. فضلاً عن أن الطفل الذى ينحرف هذا الانحراف العقلى لا يلبث ان يفقد بالتدريج الشعور بالعلاقة بين الهدف والسلوك اللازم لتحقيق هذا الهدف.

22- يعلم الضرب الطفل الطاعة العمياء بدلاً من المناقشة والفهم والتقبل عن اقتناع.

23- إن التعبير عن المزاج الانفعالى أاثناء الضرب يعطى الطفل أنموذجاً سيئاً للإقتداء به.

وفى هذا الصدد يمكن القول أنه عندما يوبخ الوالد طفله فإن الطفل يتعلم درسا قويا جداً يتعلم أن والده أكبر وأقوى منه ويمكنه إيذاؤه إذا لم يطعه. ولهذا السبب يمتنع كثير من الأطفال عن التصرف بخطأ بعد عقاب والدهم لهم، وقد يتعلم أيضاً بعض الدروس الأخرى التي لم يقصد الوالدان أن يقوم بتعليمها مثل : من المسموح أن تضرب إذا لم تحب ما يفعله شخص آخر أصغر منك " وعندما يتعلم الطفل هذه الدروس فى البيت من المحتمل أن يطبق ما تعلمه من والديه فى عالمه، فالأطفال الذين يضربون فى المنزل من المحتمل أن يضربوا آخرين فى المدرسة أو فى الملعب، ومن المحتمل - أيضاً - أن يضربوا إخوانهم وأخواتهم الآخرين، وعندما يكبرون من المحتمل أن يضربوا أطفالهم، لذا فعندما يخبرني آباء وأمهات بأن آبائهم أنفسهم كانوا يضربونهم فإني أسألهم " متى توقفوا عن ضربكم؟ " وتكون الإجابة غالبا "عندما بدأت أرد الضرب".

ولما كان من المحتمل كثيراً أن يكون للعقاب أثر سلبي يفوق أثره الإيجابي، فيجب إذن أن نستعمله بقدر من الحذر يعادل ما يجب علينا مراعاته عند استعمال مادة متفجرة، وقد قال أحد الباحثين " يجب أن تتأكد تماماً من الخير الذى سيؤتيه العقاب والإساءة يفوق السوء الذى لا مناص منه من العقاب والإساءة".

وحين نعنى بتقويم الطفل وتربيته يجب علينا ألا نحصر تفكيرنا فى الصورة التي نرجو له أن يكون على غرارها فى قادم أيامه رجلاً سوياً، بل يجب علينا كذلك ألا نغفل طور الطفولة الذى يجتازه فى يومه هذا. فمن اليسير أن ينحرف بنا حرصنا على أن تتحقق لنا فى أبنائنا آمال معينة، فنحملهم على المضي فى سبل لم تتهيأ لها طاقاتهم، فيتعثر الأطفال فى آمال بعيدة تنسج خيوطها عقول الكبار. ثم يتخبط الكبار بين الوسائل التي يتوهمون فيها العون على تحقيق آمالهم، حتى لقد يغفلون آخر الأمر مدى مناسبة ما يأخذون من هذه الوسائل

لتحقيق غاياتهم. وهذا خطأ فاحش يجب تجنبه. ولاسيما فيما يتعلق بالإساءة والعقاب. لقد اعتمد الوالدان عليها منذ أمد بعيد غير عابئين بالآثار السلبية التي قد تحدثها فى شخصية الطفل.

وعلى ذلك يجب التفكير في العقاب كمرشد لنمو عمليات نمو الطفل المطردة، كما يجب التفكير فى كل خطوة من خطوات هذه العملية لكى تكون ذات فائدة ونفع للطفل لأن كل نمو وتقدم يطرأ على حياة الطفل مع كل مرحلة يجعله على أتم الاستعداد لبلوغ النجاح فى المرحلة التالية.

وقد قال أحد الباحثين "إن مهمتنا فى التربية هى أن نساعد الطفل - وهو فى طور الطفولة - على أن يعرف من الأشياء ما يزيد حياته الحاضرة ثراء ونفعاً، ويعده للمرحلة التالية من مراحل الحياة خير إعداد، وهكذا دواليك ... على أن تكون الغاية الأخيرة لهذا كله هى رعاية نموه وتطوره الدائم وتفتحه المستمر".

مبادئ استخدام العقاب

فى هذا السياق هناك بعض المبادئ المهمة عند استخدام العقاب منها

1- لا يكون للعقاب قيمة إلا إذا أدى مباشرة إلى تغير الاستجابة، فالميزة الكبرى للعقاب أنه يجبر الطفل على (التوقف والانسحاب) عما يفعله إلى محاولة شئ جديد، ومجرد العقاب الذى لا يؤدى إلى هذا التحول محدود القيمة. ومعنى هذا أنه إذا صدر عن الطفل استجابة خاطئة أو غير مرغوبة يعاقب عليها، ولابد من تشجيعه على إصدار الاستجابة الصحيحة أو المرغوبة ثم إثابته عليها بعد ذلك.

2- التمييز بين العقاب باعتباره عدم مكافأة أو تهديد نتيجة للفشل فى التعلم من ناحية، وبين معناه كعقوبة على الخروج على القواعد الأخلاقية، والواقع أنه لا أحد يمكن أن يدافع عن استخدام العقوبات البدنية أو المعنوية عندما يخطئ الطفل فى التعلم، وإنما تستخدم عندما يظهر التلميذ سلوك اللامبالاة، أو الكسل المقصود، أو الإهمال، أو خرق قواعد السلوك الديني والأخلاقي. أما حينما ينتقد الوالد أو المعلم أداء الطفل، أو يسجل فشله فى التعلم، لهذا النوع من (العقاب) ضروري للتعلم، وهو مكون رئيس من مكونات التقويم التربوي.

3- قد يكون العقاب إخبارياً، فالطفل الذى يلعب بالنار فتؤذيه يتعلم كيف يتعامل مع النار، وتصحيح الأخطاء الذى يسجله المعلم فى كراسة التلميذ نوع من العقاب (لأنه يقلل الدرجة التي يحصل عليها) ولكنه يخبر التلميذ بإجاباته الخاطئة، ويهيئ الفرصة للتعلم إذا فهم التلميذ أخطاءه وصححها. وحينما يكون العقاب إخبارياً فإن المقدار المعقول منه يكون فعالاً كالمقدار الكبير منه. والعقاب الإخباري قد يعيد توجيه السلوك بحيث يمكن إثابة السلوك الجديد وهو أفضل صور العقاب لأنه يحدد للطفل ما هو مسموح به وما هو غير مسموح به.

4- قد يكون الطفل فى حاجة إلى العقاب حينما يحاول (اختبار الحدود) ليتحقق من المدى المسموح به من السلوك من غير المسموح به، وإذا حدث ذلك فمن المستحسن أن تلجأ إلى النظام الحازم وليس القاسي، وننفذه فوراً، وبدون انفعال.

5- يجب الحذر من المبالغة فى استخدام العقاب أو استخدامه كإستراتيجية مستمرة فى تربية الطفل، فقد يؤدى إلى زيادة مستوى القلق بحيث تكون أخطاره أشد ضرراً من الفشل فى التعلم، وقد يعوق التعلم اللاحق، وقد يؤدى إلى تكوين مفهوم سلبي للذات إزاء ميدان معرفي معين (كالرياضيات أو اللغات) ويؤدى أيضاً إلى انفصال الذات عن موضوع التعلم أو إلى زيادة اصطناعية فى مستوى الطموح، والحل ليس بتحريم استخدام العقاب فى التربية، وإنما باستخدامه فى حدود المعقول، فى اعتدال وتوازن مع الدوافع الإيجابية وصور التعزيز الإيجابي لجعل التعلم أكثر نجاحاً بالنسبة لمعظم الأطفال.

6- لكى يكون العقاب رادعاً يجب أن يكون فورياً لاسيما إذا وقع على طفل صغير، على ألا يكرره الأب وهو غاضباً، ويجب أن يقرب قدر المستطاع بين لحظة توقيع العقاب واللحظة التى ارتكب فيها الطفل الخطأ الذى نعاقبه من أجله بحيث لا يستعصى على ذاكرة الطفل أن تربط بين الأمرين.

7- ضرورة التفريق بين عقاب ناتج عن فشل الطفل والتعلم والعقاب الناتج عن خروج الطفل عن سلوك أخلاقي معين أو سلوك إيجابي مرغوب فيه. فاستخدام العقاب البدنى أو المعنوي عندما يخطئ الطفل فى التعلم غير مقبول وإنما يقبل عندما يظهر الطفل سلوك اللامبالاة أو الكسل المتعمد أو الإهمال.

8- عدم توبيخ التلميذ على انفراد وحجزه فى المدرسة لأداء العمل الذى لم يقم به فى المنزل، ومعاقبته بإصلاح الشيء الذى أتلفه. وليس من الحزم طرده من المدرسة أو حرمانه من التعليم، وعلى أى حال يجب أن تكون العقوبة عادلة وملائمة والنتيجة الطبيعية أن تكون مناسبة للتلميذ وذنبه مؤدية للإصلاح فى التربية والتهذيب وأن تكون غير مضرة بالجسم والعقل.

وتربوياً لكي يكون للعقاب نتيجة يجب ألا يلجأ إليه المعلم إلا عند الضرورة، فالأطفال لا يبالون بعقوبة المعلم إلا إذا كانوا يحترمونه، وربما لا يكترثون للقسوة أو السخرية بهم، فيجب ألا يستعمل العقاب إلا عند الضرورة القصوى كى لا يفقد قيمته، فإذا أسئ استعماله كان ضاراً مثلما نستخدمه بروح شريرة بأن تشد التلميذ من شعره، أو تضربه على أذنه أو رأسه، فإن هذا العقاب يضر بالتلميذ، وليس من الحكمة معاقبته بالاستهزاء به وسبه ونداؤه بالمعتوه أو المجنون مثلا، أو حتى الأحمق، وأن المعلم الذى يلجأ إلى هذه الوسائل يفقد احترامه وثقة تلاميذه به. ناهيك أنه عند معاقبة الطفل على سلوك غير مرغوب فيه يجب تشجيعه على إصدار استجابة مرغوب فيها ثم تعزيزه عليها بعد ذلك من منطلق أن العقاب يفقد قيمته ولا يحقق الهدف التربوي منه إذا لم يؤد إلى حذف استجابة أو إضعافها.

السياق الأسرى الداعم لإساءة الأطفال

إن الأطفال الذين نشئوا فى بيوت تتسم بالعنف والإساءة تعلموا أن ينظروا إلى الأمور من زاوية الخضوع وتعلم العجز، وليس من زاوية الإقدام والمحاولة. لقد تعلموا أن يركزوا على حاجات والديهم وحالاتهم المزاجية بدلا من أن يركزوا على حاجاتهم هم وذلك خوفاً من العقاب، والطلبة المنحدرين من الأسر المسيئة ربما يكونوا عدوانيين نحو أقرانهم ولكنهم يكشفون عن الخوف عند الاستجابة للوم وتوبيخ معلميهم وتظهر عادة أعراض مثل بلل الفراش والكوابيس والشكاوى من الألأم الجسمية النفسية عند الأطفال الصغار الذين تعرضوا للإساءة وربما يكون لدى هؤلاء الأطفال قلق شديد حول أى نوع من أنواع الفشل، ولذا فإنهم ينكصون إلى الوراء ويحجمون عن محاولة خوض أية خبرات جديدة، أو محاولات جادة مع مواد أكاديمية متحدية، ربما لكونهم تعلموا العجز وأدركوا من كثرة الإساءة أنهم لا يمتلكون مقومات النجاح والتحكم فى الأمور، والجدول التالي يوضح بعض السمات الأسرية والمجتمعية والثقافية المرتبط بالإساءة للأطفال.

جدول (   )

بعض السمات الأسرية والمجتمعية والثقافية المرتبط بالإساءة للأطفال

السمات	الوصف
سمات الوالدين	اضطراب نفسي، يتضمن تاريخه أذى وإساءة عندما كان طفلا، يدرك أهمية التأديب القاسي والجسدي، يرغبون فى إشباع حاجاتهم الانفعالية غير المشبعة من خلال الأطفال، لديهم توقعات لاعقلانية حول سلوكيات الطفل، غالبا ما يكون الوالدان صغار السن (أقل من 30سنة) ويتسمون بمستويات منخفضة من التعليم.
سمات الأسرة	تعانى الأسرة من انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي الفقر، وأحيانا تكون أسرة مشردة homelessness، تعانى عزلة اجتماعية، وتعانى الأم من أذى جسدي من ضرب الأب، تحركات متكررة عبر الأماكن، أسر مزدحمة وكبيرة الحجم، نقص فى العمل الثابت.
سمات المجتمع	يعانى المجتمع عزلة اجتماعية، وحدائق ومتنزهات قليلة، مراكز عناية صحية قليلة.
الثقافة	تعزز الثقافة القوة الجسدية والعنف كطرق وأساليب لحل المشكلات.

وقد يكون الآباء الذين تعرضوا لسوء المعاملة فى طفولتهم، واتصف آباؤهم بالقسوة والعنف فى معاملتهم يميلون إلى سوء معاملة أطفالهم، وأن الأسرة التي تسودها الخلافات الزوجية والعنف الأسرى أو انفصل فيها الوالدان عن بعضهما أو أن الآباء فيها يعانون من اضطرابات نفسية ويتعاطون الكحول والمخدرات والمعزولون اجتماعيا يميلون إلى إيقاع الأذى بأطفالهم. كما أن الزواج المبكر وعدم نضج الوالدين- وبالتالي نقص قدرتهم على رعاية أبنائهم- يزيد من سوء معاملة الوالدين للأطفال، ووجدت بعض الدراسات أن سوء المعاملة الأطفال يحدث أكثر فى الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني ويؤثر سلباً على الأداء المعرفي للتلاميذ على اختبارات الذكاء (فوقية راضى، 2002) فأولياء الأمور الذين يسيئون ويهملون الأطفال قد يكونوا قد مروا بنفس الظروف فى طفولتهم.

وفى كتابها تحطيم حائط الصمت تقول ميللر (Miller,1991) ومن خلال دراستها للنزعات التدميرية عند زعماء وقادة التاريخ مثل هتلر وستالين

ونيكـولاتى شاوشيسـكو أن هـؤلاء يفضـلون رؤيـة ملايـين الـبشر وهـم يقتلـون أو يعذبون وعند الكشف عن سر من أسرار طفولتهم البائسـة المضـطربة، وبالتحديـد إحساسهم بالدونية وضآلة الذات أمام سلطة الأهل، ولأن الأب في مرحلـة الطفولـة هو مصدر السلطة الوحيدة والأول، فإن العقاب الذى يمارسـه ضـد الطفـل يسـبب شعوراً بالحرج والعار، ويكبر الطفل وتكبر معه شهوة التدمير لكـل مـا حولـه ومـن حوله، وتخلـص ميللـر إلى حقيقـة بسـيطة ومرعبـة في أن واحـد : هـى أن طفولـة سعيدة حرة كان بإمكانها أن تنقذ العالم من الشرور والتدمير والخراب.

وذهب جرين (Green, 1981) إلى أن ممارسة الوالدين الضرب القاسي ما هـو إلا ميكانيزم دفاعي واضح نشأ عن معاناتهم من الحرمان. فهو إذن يؤكد على مبدأ استمرارية الدائرة الخبيثة للإهمال وسوء المعاملة من جيل لآخـر، ويـرى أن هـؤلاء الضحايا يتعاملون مع البيئة من منظور الخـوف وإدراك عـدم القـدرة عـلى التـأثير فيها، واعتقاد فى عجز الذات عن التأثير فى الأمور.

وقـدم كـومس (Cooms, 1986) مـا يؤكـد أن هـؤلاء الأطفـال تظهـر علـيهم أعـراض ضـعف تقـدير الـذات والاضـطراب الإدراكى والعدوانيـة المرتفعـة والقلـق والإنسحابية وتفضيل عدم بذل الجهد وإدراك تدنى الصفات الإيجابية الموجـودة فى الذات وفى النهاية العجز.

كـما أن الأمهـات الوحيـدات الـلاتى يقعـن تحـت طائلـة ضـغوط اقتصـادية واجتماعية وكذلك الأمهات الوحيدات اللاتى يعانين مـن مـزاج مكتئـب، وهـم أكـثر لجوءاً إلى الأساليب غير الصحيحة كالتدليل الزائد والعقاب الجسدي، ففى مثل تلك الظروف تزداد احتمال المشكلات السلوكية لدى الأطفـال لا سـيما إذا انـدمجوا مـع أقران السوء.

وتوثق دراسة الحالات والمسح النفسي الشامل لأوليـاء الأمـور الـذين يسـيئون لأطفالهم الصفات التالية:

- عدم النضج الانفعالي والاجتماعي والاعتماد الدائم على الغير.
- لا يمكنهم الإحساس بالسرور والمتعة فى الحياة.
- مدركاتهم مشوهة تماماً حول مفاهيم الأبوة والأمومة والطفولة.
- عدم القدرة على فهم حاجة الطفل.
- ضعف وتشوه تقدير الذات لديهم.

- الاعتقاد الشديد فى قيمة العقاب كوسيلة للتربية وتفشى أسلوب التربية العقابي.
- عدم قدرتهم على مشاركة أطفالهم بشأن حاجاتهم النفسية.
- العزلة عن صور الدعم الاجتماعي وعدم الاستفادة منها.
- مستويات عالية من الضغوط البيئية مثل المشكلات المالية والمشكلات الطبية.
- مستويات مرتفعة من الصراع الوالدى، والبناء العشوائي للأسرة.
- وجود نمط السيطرة / الخضوع فى العلاقات الزوجية.
- الافتقار إلى المستويات المناسبة من الاتصال الجسمي من أى نوع

وتعد تلك الأسر بؤرة تعذيب ومصدر للضغوط النفسية التى لا تطاق، بما يؤدى إلى ارتفاع نسبة المجرمين فى المجتمع (عبد الوهَّاب كامل، 2002).

القضية الخامسة: معاناةالأطفال من الحروب [1] والعجزالمتعلم [2]

رغم أن كثير من الناس يتطلعون لعالم يسوده السلام، لا تزال الحروب والصراعات تشكل جزءاً من واقع حياتنا اليومية. فهناك الآن أكثر من عشرين حربا تدور رحاها فى مختلف بقاع العالم، والصراعات مازالت تتفاقم فى أجزاء كثيرة من إفريقيا، والإيدز مازال يحصد أرواح الكثير، وعدم احترام حقوق الإنسان والاحتلال بالقوة مازال فى عالم اليوم - على سبيل المثال وبينما نحن نتحدث الأن فقد حصرت الحرب على العراق أرواح الأبرياء، والفلسطينيون مازالوا تحت الاحتلال، وفى أوروبا مازال التطهر العرقى المرعب فى البلقان، والصراع بين الكاثوليك والبروتستانت فى ايرلندا الشمالية مازال مستمراً إلى يومنا هذا .. ونتيجة لهذا يعانى الملايين من البشر أطفالا ورجالا ونساء وشيوخ من الكوارث والحروب، ويتعرضون لشتى الأحداث المؤلمة التي تؤدى إلى ظهور صدمات نفسية ضاغطة على المدى القصير، والمدى الطويل.

وتشير الدراسات - منذ الحرب العالمية الأولى التي أجريت على الملايين من الأفراد فى معظم الدول المتقدمة كبريطانيا وفرنسا وألمانيا والسويد وأمريكا - أن

1- الحرب : كارثة سببها الإنسان تؤثر على النظم القائمة وتوجد حالة من حالات التوتر الجماعي تؤدى إلى خسائر بشرية ومادية، فضلا عن النظرة السلبية إلى وقائع الأمور والتحسس بخطر الموت والإعاقة، وترهق هذه العوامل مجتمعة كاهل الفرد، وتضعف بالتالي قواه فى المقاومة والتكيف.

2- نتيجة للحرب هربت إلى معسكرات اللاجئن الإثيوبية مع عائلتي حيث واجهنا مشكلات لا تصدق، واجهنا المرض وسوء التغذية، ونقص الدخل وهو لن ننساه بقية حياتنا، لقد عدنا صفر اليدين (رجل مسن من الصومال).

الغالبية العظمى من هؤلاء الأفراد قد أصيبوا باضطرابات نفسية واجتماعية وأسرية وسلوكية. وقد اختلفت نوعية الإصابة المرضية باختلاف نوعية الكوارث والشعوب والشخصيات والحضارات والثقافات، على سبيل المثال ينتشر الارتجاف الهستيرى بين الجنود الألمان أثناء الحرب العالمية الأولى، وأن الإصابة بقرحة المعدة قد زادت بنسبة 40٪ بين الشعب الإنجليزي أثناء الغارات الألمانية (محمد النابلسى، 1992) وأجمع كثير من الباحثين أن معايشة خبرات الحرب تترك أثاراً نفسية لا تزول بانتهاء الحرب، بل تظل كامنة وتتراكم لتفرز كثيراً من الاضطرابات النفسية والسيكوسوماتية (Hobfoll, 1996; Gwaltny, 1987).

وظهر ما يسمى بصدمات الحروب النفسية على الأطفال والتي أدت إلى قتل أكثر من مليون ونصف المليون من الأطفال، وحدوث إعاقات بدنية لأكثر من أربعة ملايين آخرين حيث بترت أطرافهم أو أتلفت أدمغتهم، أو فقدوا بصرهم وسمعهم نتيجة للقصف والألغام الأرضية والأسلحة النارية والتعذيب، وبسبب الحرب والعنف يوجد خمسة ملايين طفل في مخيمات اللاجئين، بالإضافة إلى اثني عشر مليون آخرين أصبحوا بلا مأوى، وجرى اختطاف أعداد أخرى لا تحصى منهم، واكرهوا على أن يصبحوا رقيقاً أو خدماً أو حمالين أو جنودا. وفي تسعينيات القرن الماضى لا تزال حروب تعتبر من اختراع القرن العشرين يتجاوز عددها 40 حرباً تدمر حياة الأطفال [1] وفى الحرب العالمية الأولى كانت

1- فى الوقت الذى يدفع فيه الجميع تقريباً ثمن الحرب، فإنها تنزل الدمار بالمكان وتزيد من الأحاسيس بالافتقار إلى الأمن الذى يواجهه الفقراء. وقد عانت مؤخراً أربع من البلدان (أثيوبيا، والبوسنة والهرسك، وسرى لانكا والصومال) من النزاعات المدنية والحرب. وذكرت الجماعات النقاشية فى تلك البلدان أن النزاعات المدنية تدمر مصادر الرزق وتزيد من صعوبة إعادة بناء مقوّمات الحياة .

وتتحدث معظم الجماعات فى أرض الصومال عن كيف تؤدى النزاعات إلى الافتقار إلى الأمن. ويعرّف الناس الأمن بأنه "عندما لا يشعر الفرد أو الأسرة أو المجتمع بأى خوف على أرواحهم، أو ممتلكاتهم أو كرامتهم"، ويقول كبار السن فى داجار فى الصومال، إن الأمن هو مفتاح الازدهار : "إذا كان هناك أمن، وليس هناك خوف، ويمكن للناس الذهاب حيث الأسواق لمنتجاتهم، ويمكن لسيارات النقل عبور كافة الحدود، ولا يوجد خوف من الألغام الأرضية" .ويعزو الفقراء الكثير من المشكلات الحالية للأسواق التى تفتقر إلى المنتجات والحيوانات، والطرق الرديئة والإنتاج الهزيل إلى حالة عدم الاستقرار المشار إليها. ويقولون إن الموقف الذى أعقب انتهاء النزاع شهد مع ذلك تحسناً فى الظروف الاجتماعية والسياسية. ويقول الناس فى قرية كويتا إن العشائر المجاورة قد سوت النزاعات فيما بينها، وأن الروابط بن العائلات فى القرية قد قويت. لكن التدمير الهائل للبنية الأساسية، بما فى ذلك إمدادات المياه، لا يزال يجعل مجرد البقاء على قيد الحياة أمر صعباً .

وقد لا حظ الناس فى سراييفو، بالبوسنة والهرسك، أن الجميع تقريباً كانوا فى الماضى ميسورى الحال ومن الطبقة الوسطي. ولدى عودتهم إلى ديارهم بعد الحرب، واجه الجميع الواحد تلو الآخر العوز والفاقه : "كنت أعلم أننا لن نجد أثاث بيتنا، لكننى لم أتوقع ألا يكون هناك حوض استحمام أو بلاط أو مفاتيح إضاءة".وفى البوسنة والهرسك فإن أكثر الجماعات التى تعانى انعدام الحماية بعد الحرب هى الأرامل والأطفال الذين يفتقرون إلى الشبكات والحماية. وفى فارس بالبوسنة والهرسك، تتحدث إمرأة كرواتية شابة باسم كثيرات عندما تصرخ قائلة "إننى نازحة فى مدينتى. لم يعد لى أحد متبقٍ هنا. ولم يسبق لى أن تزوجت.ولذلك فأنا وحيدة تماماً .

الإصابات من المدنيين ولا تتجاوز 5%، وارتفعت هذه الإصابات إلى 50% في الحرب العالمية الثانية، ثم ارتفعت مع اقتراب نهاية القرن الماضي لتصل إلى 80% معظمهم من النساء والأطفال.

ومما يزيد الأمر سوءاً هناك ما يقرب 40.000 طفل يموتون يوميا نتيجة الحرمان سواء بسبب الفقر أو المجاعة أو الأمراض أو الكوارث الطبيعية التي تسببها الحروب، وما يقارب 150 مليون طفل ماتوا نتيجة هذه المجاعات والأمراض والحروب خلال العقد الماضي فقط، وأصيب مليون طفل بإعاقات عقلية أو جسدية (فاطمة نذر، 2000).

فالأطفال - نتيجة للحروب - يمرون بخبرات مختلفة، تختلف هذه الخبرات من بلد لآخر، حيث من الأطفال من يحمل السلاح، ومنهم من يتعرض للخطف والتعذيب، ومنهم من يشاهد مصرع قريب أو صديق، ومنهم من يتجرع مرارة الحرمان والبعد عن أسرته وأصحابه، ومنهم من يتعرض للقصف وأصوات الرصاص،ومنهم من يشاهد الأشلاء الممزقة على شاشة التلفزة، تؤثر هذه الخبرات على مظاهر كثيرة من نمو الأطفال، مثل الأمراض النفسية كالاكتئاب والسلوك العدواني، وبتكرار الخبرات المختلفة للحرب يدرك الطفل فى النهاية أنه لا حول له ولا قوة، وأنه أحاث خارجة عن نطاق تحكمه وتحكم الراشدين من حوله، وعليه يعلن عجزه. واكتئابه.

وفى هذا الشأن وجد اليزور وكوفمان (Elizur & Kaffiman, 1982) أن 45% من 25 طفلاً إسرائيلياً (8 من الإناث و 17 من الذكور) ممن تتراوح أعمارهم بين السنة وعشر السنوات وممن فقدوا آباءهم فى حرب أكتوبر يعانون آثاراً نفسية ومشكلات سلوكية أثرت في توافقهم الأسرى والمدرسى. بالإضافة إلى التأثير السلبي لهذه الخبرات على اتجاهات الأطفال نحو المجتمع، وعلى علاقاتهم ببعضهم البعض، وعلى نظرتهم العامة للحياة (في منى مقصود، فاطمة نذر، 1993)، وعلى النمو النفسي الاجتماعي للأطفال كالسلوك العدواني والاكتئاب، وتشوه

معارف الطفل واختلال إدراكاته للأحداث، وإدراك تدنى صفاته الإيجابية، ومعاناتـه من انفعالات شديدة، واضـطراب مسـلكه الأخلاقـي ونمـوه، ونقـص، أو إدراك قلـة حيلتة وتعلمه العجـز (Molluca, 1987) وزيـادة المخـاوف لـدى الأطفـال (أمـيرة الديب، 1992) أضف إلى ذلك تأثير الحرب على الطفـل والمجتمـع السـكاني بشـكل مفاجئ وتراكمي حيث قد يكون الطفل ضحية مباشرة للعنف ليتأثر بـه، فمراقبتـه للعنف ذات تأثير فعال عليه يشابه تأثير العنف المباشر، والعجز النفسي في مواجهة الحوادث نتيجة تعرض الطفل أو الفرد لحالة مفاجئة تهدد أمنه وسـلامته، ويرافـق ذلك خوف مستمر فى التعامل مع الأشياء.

وفى هذا الخصـوص أجريـت أبحـاث عديـدة حـول الأطفـال البريطـانيين إبـان الحرب العالمية الثانية (Badman, 1944; Gerord, 1943) أثبت كل بحـث الآثـار السلبية المختلفة للحرب على صحة الأطفال النفسـية وأفـادت النتـائج أن انفصـال الأطفال عن والديهم ومغـادرتهم لمنـازلهم نتيجـة لظـروف الحـرب كانـت السـبب المحوري للمشاكل النفسية لدى هؤلاء الأطفال. فوضع الأطفال الاتكالى هذا يمليـه ضعفهم وقلة حولهم وتعلمهم للعجز، واعتقادهم في عدم جدوى جهـودهم، فهـم مرتبطين بالراشدين من أجل البقاء على قيد الحياة - بكـل مـافى هـذه الكلمـة مـن معنـى - وأيـة تهديـد لرخـاء والـديهم وسـعادتهم يرونـه تهديـداً لبقـائهم أيضـاً (فى منى مقصود، 1993)

وفى ذات المجال فإن الأطفال الـذين تعرضـوا للغـارات الجويـة خـلال الحـرب العالميـة الثانيـة أكـثر عرضـة مـن الراشـدين للمعانـاة مـن الاضـطرابات العاطفيـة والعوامل الأكثر أهمية فى التنبؤ بالمشاكل النفسية لدى الطفل هـى الانفعـال الـذى يبديه الأهل أمام أطفالهم، وتفاوت واقعية التهديد بالموت، حسـب قـرب القصـف ومدى مشاهدة الطفل للدمار، ومـن ثـم تعاظمـت أهميـة نقـل الأطفـال بصـحبة أمهاتهم إلى مناطق أكثر أمناً حماية لهم من الاضـطراب العـاطفي. هـذا هـو حـال الضحايا من المدنيين والأطفال في العالم، أما بالنسبة للأقطار العربيـة بشـكل خـاص فقد تعرضت أطفالها هـي الأخـرى لألم ومعانـاة الحـروب ونتائجهـا المبـاشرة وغـير المباشرة على شعوبها حيث خلفت وراءها خبرات قاسية ودمـار ومـآسي ومشرديـن ومهجرين عانى فيها المدنيون اشد معاناة وما زالوا يعانون.

وتعد لبنـان البلـد العـربي الـذى تمكـن البـاحثون مـن دراسـة الآثـار النفسـية للحرب عـلى الأطفـال،ولم يكـن لبنـان عرضـة لاجتيـاح دولي فحسـب بـل انتهكتـه حرب أهلية وبخلاف الحـروب العربيـة الإسرائيليـة الماضـية، كـان القتـال فى لبنـان

مركزاً حول المناطق المدنية والسكنية. لذا تركزت الدراسات الميدانية حول ردود أفعال الأطفال الذين يعيشون ضمن مناطق القتال، ولقد أفاد الباحثون عن ضرر الجوانب المعرفية والأخلاقية للأطفال اللبنانيين الذين تعرضوا لمشاهد القتل، وانخفاض الاستدلال العقلى الأخلاقي على نحو واضح من خلال نموذج كولبرج للتفكير الأخلاقي.

وركزت الدراسات اللبنانية الأخرى على ردود الأفعال السلوكية والعاطفية للأطفال بعد تعرضهم لظروف الحرب، حيث إن الأطفال في لبنان أبدوا قلقاً أكثر عند التعرض القريب لمعارك بين الجيش السوري والمليشيات المسيحية اللبنانية. وفى دراسة عن مستويات القلق لدى الأطفال بعد التعرض للقتال، تم مقارنة (153) تلميذاً من الدروز الملتحقين بالمدارس، و(113) طفلا درزياً من الموجودين فى الملاجئ، وقد أفاد الباحثون أن أطفال الملاجئ (10-11سنة) يبدون سمات قلق أكثر من الأطفال الذين يصغرونهم سناً (7-8 سنة) (Day & Sadek, 1982) أضف إلى ذلك العدوانية التي تظهر على تصرف الأطفال اللبنانيين الذين يشاهدون هذه العدوانية فى البرامج التلفزيونية حيث أفاد الباحثون أن التعرض للعنف فى الأفلام زاد من السلوك العدواني للذكور اللبنانيين لكنه لم يزد من ذلك السلوك لدى الإناث (Day & Ghandour, 1984). وفى ذات السياق أجرت منى مقصود (1993) دراسة حول أثر خبرات الحروب على النمو النفسي الاجتماعي للأطفال الكويتيين واللبنانيين ومعرفة المؤثرات الوسيطة كالموارد الأسرية والهوية الوطنية للأطفال على النمو النفسي الاجتماعي خلال الحرب، وبتطبيق المقاييس المختلفة أظهرت الدراسة أن خبرات الحرب التى مر بها الأطفال الكويتيين واللبنانيين جاءت مختلفة من حيث العدد والنوع تبعا لمتغيرات العمر والجنس ووظيفة الأب والمستوى التعليمي للأم، والمنطقة السكنية للأسرة، علاوة على وجود علاقة بين متغيرات عدد أحداث الحرب، وأنماط خبرات الحرب وموارد الأسرة والهوية الوطنية وأعراض الصحة النفسية، ورد الفعل الاجهادى لما بعد الصدمة، والقدرة على التكيف ودلت النتائج على وجود تفاعل بين بعض الخصائص الديموجرافية (كالجنس والطبقة الاجتماعية والموارد الأسرية، والهوية الوطنية)، وخبرة التعرض للحرب من حيث العدد والنمط.

وفى فلسطين خصوصاً تتنوع أشكال العنف التي يتعرض لها الأطفال مثل تدمير أسس نموهم السليم، ويجعلهم لا يأمنون بطبيعة الناس وسعيهم للخير وتحطم ثقتهم بأمن وسلامة حياتهم، بالإضافة لما تعاني فئة كبيرة منهم نتيجة لوجودهم

الطبيعي في أماكن تحرمهم فرصاً ملائمة من الرعاية الصحية والتأهيلية والتعليمية والتربوية والنفسية والاجتماعية، وحتى أحيانا من سد حاجاتهم البيولوجية كالطعام، الأمر الذي يتركهم عرضة لتأثيرات هذه العوامل البيئية. وبسبب نقص أو عدم المعرفة والخبرة والمهارات والإمكانيات الضرورية لمواجهة تحديات الحياة لدى الأطفال، فغالبيتهم يشعر ويتعلم العجز من جراء مثل هذه التجارب الأليمة، فضلاً عن تدهور تحصيلهم الأكاديمي لدى غالبيتهم بسبب مشكلات عدم التركيز.

وفى هذا الجزء من العالم يتعرض الأطفال لأقصى درجات القسوة والعنف والسجن والاعتقال بشكل غير مسبوق إلا فى فترة النازية. وعدد الأطفال المعتقلين والمحتجزين فى السجون الإسرائيلية خلال عام 2000 يزيد على 500 طفل أقل من 18 سنة، وعدد الشهداء فى الانتفاضة الأخيرة من الأطفال أقل من 18 سنة (89 طفلا شهيداً) وعدد الجرحى 4435 طفلا، إن أيا من هؤلاء الأطفال الذين سقطوا ضحايا لهذه الهجمات الدموية الشرسة لم يرتدى زى الجندية أو شعاراتها، ولم يشكل أي منهم تهديداً لحياة الجنود الإسرائيليين المحصنين خلف دباباتهم ومدافعهم وطائراتهم.لقد طالت يد الموت الآثم مدارسهم وملاعبهم ومساكنهم وكذلك وهم بين أحضان أمهاتهم، وتبين من دراسة آثار العنف الاسرائيلى على الأطفال الفلسطينيين أنهم قد عانوا من اضطرابات نوم بعد الانتفاضة بنسبة 94%، وأن 88% منهم يشعرون بالخوف، وأجاب 56% منهم بأنهم بحاجة للشعور بالأمان (ميسون الوحيدى، 2001).

كما تعرضت بعض الأطفال لأضراراً نفسية نتيجة الحرمان الفجائي من العائل، حيث واجهتهم ضغوطاً نفسية شديدة على أعصابهم، واضطرابات حياتهم الانفعالية، أدت إلى اضطرابات النوم والأحلام المزعجة وعادة قضم الأظافر والعصبية على وجوههم والذعر عند سماع الأصوات العالية المشابهة للطلقات النارية. واضطراب سلوكهم وزاد عندهم العناد واللامبالاة والسلبية، وإدراك عجز التأثير فى الأمور، والحرمان من إشباع الحاجات النفسية كالشعور بالأمن والحب والانتماء. كذلك حرم الطفل من اللعب بسبب اختفاء كافة الأنشطة، مما أدى إلى الانزواء داخل المنزل، وكما حرمهم من إشباع الحاجات إلى التقدير والاستحسان من الأخرين.

وفى الوقت نفسه فإن هذا القمع يشعرهن بالعجز مما يزيد من لديهم المعاناة النفسية، لأنهم أصحاب والمعتدى يغتصب كل ممتلكاتهن ولا يستطعن حتى التعبير عن مشاعرهن، والشعور بالعجز يتضمن أعراض الاضطراب المعرفي والانفعالي

والدافعى والذي يكون مصدرها تكرار التعرض للأحداث والمواقف التي لا يستطعن التحكم فيها، ولقد أظهرت نتائج البحوث الحديثة حول العجز المتعلم أن الكثير من المتغيرات الشخصية والموقفية تتوسط نوع وشدة ردود فعل الأفراد للأحداث التى لا يمكن التحكم فيها والشعور بالعجز من هذه المتغيرات : التحكم المدرك قوة الأنا. ومن عوامل الشخصية أيضاً ما إذا كان الفرد سيواجه هذه الأحداث الضاغطة بتحد أم أن فيها تهديداً له، وعلية الاستسلام والخضوع للقدرية، فى هذه الحالة يدرك نفسه ضعيف وضحية، أما فى الحالة الأولى (التحدي والصلابة النفسية) فيتضمن قدراً من المقاومة ولو المقاومة النفسية، ويصبح من العسير الشعور بالعجز فى هذه الحالة لأن مجرد المقاومة النفسية وعدم الاستسلام لمشاعر الضعف والعجز يعد نجاحاً وانتصاراً على المعتدى، ولو على المستوى النفسي.

أما المتغيرات الموقفية التى تتوسط بين إدراك العجز والأحداث التى لا يمكن التحكم فيها : مقدار التعرض للأحداث الضاغطة، وهذا ما أخبره الأفراد الذين تعرضوا لخبرة حرب الكويت من خلال تعبيراتهم التى تدل على عدم حسم الموقف بين (الهجوم والدفاع عن النفس ولو بالكلام) و(السكوت وتحمل الإهانات والحفاظ على النفس) وهذا الصراع النفسي قد يخبره الكثير من الأفراد فى مثل هذه الكوارث والظروف الضاغطة، وهذا الشعور يجعل الفرد يحاول إيجاد تفسير كاف لخبرته ليصبح قادراً على التوصل إلى معنى لحياته الجديدة والقادمة، مما يساعده على التخفيف من حدة الصراع أو حله.

وفى هذا الشأن يأتي التأثير العميق للحروب والصراعات فى نفوس الأطفال نتيجة ما أشار إليه علماء النفس من أهمية فترة الطفولة المبكرة والخبرات المتصلة بها على بناء شخصية الطفل، وأهمية العوامل الموقفية فى بناء شخصية الإنسان، حيث ذكر العلماء أن ما يمر به الطفل فى هذه المرحلة يترك أثراً شديداً فى نفسيته،ومن الطبيعي أن الحروب يكون وقعها على المجتمع وأفراده وقعا شديداً يرتج له المجتمع، فتتغير الظروف الرتيبة التى تمر بها وتتحول إلى ظروف طارئة تتصف بالتغيرات السريعة وعدم الاستقرار، بمعنى أن هذه المواقف شديدة الوقع على الإنسان خاصة إذا كانت مواقف حادة وطويلة المدى تؤثر تأثيراً كبيراً فى شخصيته خاصة إذا مر الإنسان بهذه المواقف، وهو فى مرحلة مبكرة من عمره، ومن هذه المواقف ظروف المجاعة والموت ومواقف اليتم من الوالدين كلها تترك أثراً نفسياً فى نفسية الإنسان، ومن الطبيعي أن يكون من هذه المواقف الحروب.

ولعل التأثير القوى للحروب بالنسبة للأطفال يأتي أيضاً من فقدان الإحساس بالأمن، ومن المعروف أن الإحساس بالأمن هو أحد الحاجات النفسية الأساسية للأطفال، وتؤدى هذه الحالة إلى الخوف الذى يعانى منه الطفل سواء عبر عنه، أو لم تتح له فرصة التعبير عنه، ويؤدى إلى القلق والتوتر فى سن مبكرة، ويضاعف من هذه الحالة أن الكبار عندما يختبرون موقف الحروب يستطيعون بخبراتهم السابقة أن يفكروا بطرق تجعلهم أكثر اطمئنانا كأن تكون لديهم قدرة على التنبؤ بعدم استمرار الحرب، وقرب التوصل إلى اتفاق سلام، أو وقف إطلاق النار، أو ما شابه ذلك.

أما الطفل الصغير فإن خبراته ومخزونه المعرفي ومستوى تفكيره لا يمكنه من تمثل الموقف واستيعابه والوصول إلى استنتاجات مطمئنة، ولهذا فهو يعيش خبرة قلق وخوف أكثر من غيره هذا بخلاف الرعب الذى يعيش فيه الأطفال تأثراً بأحوال الكبار أو كلماتهم أو مناقشاتهم، فبعض الكبار تزداد درجة قلقهم وبعضهم الأخر يرتعبون أو يرتعشون، والفريق الثالث لا يكف عن الكلام عن الحرب طول الوقت، والرابع يعبر دائماً عن مخاوفه بالكلام أو بغيره من التعبيرات التي تظهر على الوجه، أو مختلف حركات الجسم، وينتقل كل هذا إلى الطفل الصغير الذى يستطيع أن يلاحظ الكبار ويتأثر بهم ربما بطريقة أعمق مما يعتقد الكبار فيه. لقد نقل كثير من الكبار الرعب إلى الأطفال بالنظرات حتى أصبح تأثر الصغير بالكبير أمراً حتمياً، كما لو كان نوعا من العدوى،عدوى القلق والخوف، والشعور بالعجز.

ويقول سعد الدين إبراهيم (1998) بأن اهتزاز البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل كان عنيفا، ذلك أن المعاناة النفسية والهزة الوجدانية التى عاشها الكبار فى الأسرة أثرت على عملية إشباع الحاجات النفسية والوجدانية للأطفال. وإذا كان الكبار قد حاولوا تبرير مخاوف أطفالهم بإظهار المزيد من الحب فإن رصيد القلق الكبير الذى كان يعانى منه الكبار لم يسمح لهم أن يخففوا مشاعرهم الحقيقية عن الصغار، إذ عكست نظراتهم وعيونهم وأحاديثهم وعصبية سلوكهم المخزون فى النفس من القلق. وقد يرجع التأثير القوى للتجارب القاسية على الأطفال مقارنة بالكبار إلى نقص مهارات مواجهة الضغوط ووسائل الدفاع بوصفها أساليب للتوافق مع المواقف الضاغطة وعواقبها.

ولذا ينبغي أن يعمد الكبار إلى تقديم العون للأطفال من خلال الخبرة والدراسة وإعادة تفسير وبناء تأثير الصدمة فى مقتبل حياة الفرد. فالأطفال على عكس مما هو شائع، ليسوا أكثر مرونة من الكبار بسبب عمرهم ولا " ينسون " بسهولة

الخبرات السيئة التي يتعرضون لها. بالرغم من أنهم ربما يتوقفون عن الكلام عنها مراعاة للكبار، أو إذعاناً لرغباتهم وتوقعاتهم، وإذا لم يبد الأطفال اضطراباً فى الفترة التالية مباشرة للصدمة، إلا أن ذلك لا يعنى اختفاء تأثير الصدمة، بل قد تنشأ عندهم مشكلات فى مراحل تالية من العمر؛ فهم لن يتخلصوا بسرعة من تأثير الصدمة، على الرغم من أنهم قد يزاولون جوانب من حياتهم ونشطاتهم العادية؛ ولن تحل مشكلاتهم بانتقالهم من مرحلة عمرية إلى أخرى (Seligman, 1998).

ومن الحالات النفسية المعروفة أثناء التعرض لظروف الحرب حالة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة Posttraumatic stress disorder التي تعرف اختصارا بالحروف PTSD[(1)]، وتسبب اختلال الاتزان النفسي والإدراك والتفكير، وفقدان الشخص التحكم فى انفعاله، فيظل في حالة ذهول ورعب، ويستعيد مشاهد القتال الرهيبة ولا يقوى علي التركيز أو الاستجابة للمحيطين به، ولا يستطيع النوم من هول الكوابيس المزعجة رغم ابتعاده عن أماكن القتال.

كما يعود السبب الرئيسي في التعرف إلى هذا الاضطراب بالوصف الذي عليه الآن إلى الحرب الفيتنامية. فلقد لوحظ في السبعينيات،على الجنود الأمريكيين الذين شاركوا في حرب فيتنام. أعراض اضطراب ما بعد الضغوط الصدمة، وذلك بعد تسعة اشهر إلى ثلاثين شهرا من تسريحهم من الخدمة العسكرية. وقد أثارت هذه الملاحظة دهشة الباحثين. فالمتوقع هو حصول أعراض هذا الضغط أثناء المعركة أو بعدها بأيام، وليس بعد انتهاء الحرب بسنتين أو ثلاث !. بل إن بعض من أولئك الجنود ما يزالون يعانون أعراض هذا الاضطراب رغم مرور أكثر من

1- يوصف فى الصورة المنقحة للمرشد التشخيصي الإحصائي (**DSM-III-R**) بأنه " أي حادثة تكون خارج مدى الخبرة المعتادة للفرد، وتسبب له الكرب النفسي وتكون استجابة الضحية فيه متصفة بالخوف الشديد، والرعب، والشعور بالعجز.

وفى هذا يحدد " الدليل التشخيصى والإحصائى الرابع المعدل للإضطرابات النفسية عدداً من المعالم والمحكات الرئيسة للأطفال الذين يخبرون صدمة ويعيشون أزمة منها : استعادة خبرة الحدث الصدمى على نحو مستديم، وقد يتم ذلك فى شكل استرجاعات أو ذكريات كدرة إقحامية ومتكررة **recurrent, intrusive distressing recollections** للحدث بمافيها الصور الذهنية والأفكار والإدراكات. وقد يحدث ذلك لدى الأطفال فى شكل لعب تكرارى (اللعب الصدمى) حيث يعبر الطفل فيه عن موضوعات أو جوانب للصدمة.

وهنا يأخذ دور الذاكرة بعداً آخر بتأثير الصدمة فى التأثير على صحة الأطفال النفسية، وهو يرتبط بالتغيرات الانفعالية والفسيولوجية المصاحبة والمرافقة للصدمة، والتى صارت - بدورها - من معالم تذكرها واستدعاء أحداثها فالتغير فى التوظيف الفسيولوجى الذى يعزى إلى المثيرات الصدمية يؤدى إلى إحداث عائق فى عملية التوظيف النفسى والاجتماعى والدراسى أو المهنى لدى الطفل.

ربع قرن على تلك الحرب وتقدر الدراسات عددهم بنصف مليون من الجنود الذين شاركوا فعلا في حرب فيتنام (Weiten, 1998).

ومن ثم فإن انغماس الولايات المتحدة الأمريكية فى الصراع الفيتنامي أثر فى زيادة الاهتمام بالتوتر والاضطرابات التى تلى الصدمة PTSD، كما أن الوصف المعبر عن الاضطرابات التى تلى الصدمات اتضح فى يوميات الكاتب صموئيل Samuel Pepys التي ترجع إلى القرن السادس عشر، حيث قال بيبس Pepys بعد ستة أشهر من اندلاع حريق لندن الكبير " إنه لمن الغرابة أنني حتى اليوم لا أنام دون هلع شديد من النيران، ووصف ستوتار معاناة عريف فرنسي شاهد مقتل رفاقه حين كاد يدفن حيا لدى قصف الخندق الذى كان فيه، ولئن يكن هذا العريف نجا من الأذى الجسدي فإن نبضات قلبه كانت تتغير وفاقا للظروف، فإذا كان عددها ستين وقت الراحة، فإنها قد تبلغ مائة وعشرين عند اصطدام شئ ما بالطاولة القريبة منه مثلا. يضاف إلى ذلك تقارير مماثلة تناولت الأوضاع النفسية لمقاتلى الحرب الأهلية الأمريكية (kean, 1864) والحرب الروسية اليابانية (Richards, 1910) والحرب العالمية الثانية (Flanagan, 1941) والحرب الكورية (Glass, 1954) إذ أدت جميعها إلى تصور عام موحد حول أعراض هذا الخلل (فبيليب صاغ، 1986: 159).

وينتج هذا الخلل - عموماً - عن مؤثر مميز يكون عادة خارج نطاق خبرة الإنسان العادية، لكنه يبلغ من العنف مدى يثير أعراض الأسى لكل من يتعرض له، ويميز هذه الأعراض مستويات مرتفعة من القلق، ورفض تذكر الصدمة، وتأثير متبلد، وتجنب الغير، والشعور العميق بالعجز، وإحساس بعدم القدرة على السيطرة على الأحداث الصدمية السابقة، بالإضافة إلى عدد من الأعراض المتفاوتة التي لم تكن موجودة قبل حدوث الصدمة (كقلة التركيز، واختلال الذاكرة).

وفى عرض الدراسات والكتابات المتوافرة عن طبيعة صدمات الحرب لدى الأطفال، وتأثيراتها قصيرة وبعيدة المدى عليهم، تتوافر دلائل قوية على أن التعرض لصدمات الحرب يثير اضطراب الضغوط التالية للصدمة عند الأطفال، فى حين أن الفقدان تتبعه ردود فعل الأسى والحزن، ويتسبب القلق على الآخرين فى نشأة أعراض قلق الانفصال عند الأطفال. ولهذا فإن مواقف الحرب تنطوي على تأثير تراكمي Cumulative Effect بسبب ما يميز الحروب خاصة من صدمات متعددة Multiple Traumas، ولقد أدى تطور البحث فى تأثير الحروب

على الأطفال، إلى نقل بؤرة الاهتمام من مجال علم النفس المرضى إلى التأثيرات بعيدة المدى على النمو النفسي والاجتماعي والمعرفي للأطفال المصدومين.

ويبرز يول وكانتربورى (Yule & Canterbury, 1994) المشكلات المرتبطة بتطور اضطراب الضغوط التالية للصدمة عند الأطفال. بهدف تحديد أنسب أساليب التشخيص والتدخل العلاجي. وينفق الأطفال مع الكبار فى أعراض استرجاع الخبرة الصدمية وردود الفعل الهروبية، والاستثارة الزائدة. وقد يخبر الأطفال - أيضاً - صعوبات الانفصال، والغضب، والوحدة، ومشكلات الذاكرة، والاكتئاب والقلق. وقد يبدى الأطفال الأصغر سناً سلوكاً نكوصياً وتدميرياً. كما أنه بالرغم من توافر عدد من مقاييس اضطراب الضغوط التالية للصدمة عند الأطفال، إلا أنه لا يوجد بديل عن استخدام المقابلة الإكلينيكية الفردية فى تشخيص اضطراب الضغوط التالية للصدمة، وفى تعرف المشكلات المرتبطة بها. على الرغم من تعدد أساليب العلاج، إلا أن أساليب العلاج المعرفي - السلوكي تعد أكثر فاعلية.

وتقدم نتائج عديد من البحوث بيانات وفيرة عن النتائج والعواقب بعيدة المدى للمشكلات والاضطرابات التي قد تتطور وتتفاقم مع مضى الوقت عند الأطفال الذين تعرضوا للأحداث الصدمية (Raphael, 1986).

ويعتبر النسيان عند الأطفال وحتى عند المراهقين ستاراً يحجب وراءه حقيقة الخبرات الصدمية التى تعرضوا لها. ولذا ينبغى أن يعمد الكبار إلى تقديم العون للأطفال والمراهقين من خلال الخبرة والدراسة الإكلينيكيتين إعادة بناء تأثير الصدمة فى مقتبل حياة الفرد. فالأطفال - على العكس مما هو شائع من أفكار - ليسوا أكثر مرونة من الكبار بسبب عمرهم ولاينسون بسهولة الخبرات السيئة التى يتعرضون لها. بالرغم من أنهم ربما يتوقفون عن الكلام عنها مراعاة للكبار أو إذعاناً لرغباتهم وتوقعاتهم. وإذا لم يبد الأطفال اضطراباً فى الفترة التالية مباشرة للصدمة، إلا أن ذلك لايعنى اختفاء تأثير الصدمة، بل قد تنشأ عندهم مشكلات فى مراحل تالية من العمر : فهم لن يتخلصوا بسرعة من تأثير الصدمة على الرغم من أنهم قد يزاولون جوانب من حياتهم ونشاطاتهم العادية، كما أنه لن تحل مشكلاتهم بمجرد نموهم وانتقالهم من مرحلة عمرية إلى أخرى (McFarlane, 1987).

ولا تقتصر المشكلات التى قد تنشأ عند الأطفال المصدومين على استجاباتهم نحو الأحداث والخبرات الصدمية وتعميمها على جوانب حياتهم من ناحية، وعلى الأجيال التالية من ناحية أخرى، بل إن هناك عملية مجتمعية Community Process

تنسحب على المناخ الاجتماعي، وما قد يشيع فيه من عوامل الشعور بالتهديد والقلق والتوتر وانعكاساتها على العلاقات المتبادلة بين الأفراد فى المجتمع، وعلى فعالياتهم فى الحياة ؛ الأمر الذى يفترض أن الآثار الصدمية والمشكلات والاضطرابات الدالة عليها، قد تكون أو سع من تلك الآثار التى تعرض لها الفرد والمجتمع بشكل مباشر. وتقرر تير (Terr, 1987) أنه إذا كان الحدث الذى يخبره الأطفال شديداً، فإنه لا مناص من تعرضهم لصدمة نفسية، ولن يستطيع طفل أن يكون بمنأى عن تأثير تلك الصدمة.

إن الصدمة تخترق الحاجز النفسي للمثير، وتحدث صدعاً فيه نتيجة لما يغمر الفرد من قدر هائل من الانفعالات المضطربة، والإدراكات المشوهة، والمتطلبات المعرفية الضاغطة، وتبين بعض الدراسات أن الاستثارة الفسيولوجية المرتفعة تظل باقية عند الطفل لفترات طويلة من الزمن (Terr, 1985). وأكدت نتائج عديد من الدراسات والخبرات الإكلينيكية أن الأطفال يعانون - غالباً- بدرجة أكبر بكثير مما يعتقد الوالدان والكبار. بل إن تأثير الصدمة قد ينتقل بشكل غير مباشر إلى أطفال آخرين مثل الجيران ورفاق المدرسة والأتراب، وحيث تنشأ عندهم كذلك اضطرابات تالية للصدمة. وقد أطلقت تير (Terr, 1987) على هذه الظاهرة مصطلح الصدمة المنتقلة Vicarious Trauma وأشار إليها أنتونى على أنها عملية من العدوى Contagion التى يجرى تناقلها بين الأطفال. ويذهب باحثون أخرون (Rosenheck, 1986) إلى أن الخبرات الصدمية التى يتعرض لها الأطفال، وما ينجم عنها من مشكلات واضطرابات عندهم قد تنطوى على أثار تمتد عبر الأجيال فتنتقل كمشكلات وأثار سلبية من جيل لآخر فى المجتمع.

أنماط تأثير الصدمة المتعلقة بالحرب على الأطفال

قد يأخذ تأثير الصدمة المتعلقة بالحرب على الأطفال أنماطاً مختلفة من التأثير هى (Harkeness, 1993):

1- نمط الصدمية الانتقالية: وهى الصدمة الثانوية Secondary حيث تخبر هؤلاء الأطفال حالة من الاضطراب لا يشبه الصدمة الأصلية عندهم، ويميلون إلى الاقتراب الشديد من الأم، وغالباً ما يستعيدون إحياء الصدمة التى تعرضت لها الأسرة نتيجة فقدان الأب أو الأم أو أحد الأخوة، ويشاركونهم ذكريات الأحداث الصدمية واستعادتها فى الأحلام المفزعة التي تراودهم، ولكن الأطفال يدفعون ثمناً غالياً لهذه العلاقة الخاصة بالأسرة بعد فقدان الأب : فقد

يتضاءل عدد أصدقائهم وتتمركز كل حياتهم حول الأم أو الأخوة. وفى المدرسة قد يبدون صعوبة فى التركيز، لأنهم يركزون - غالباً - على أسرتهم، وعلى الأم، وعلى أعبائها وهمومها

2- نمط قلب الدور؛ حيث تضطلع بعض الأطفال - كثيراً - بالمسئوليات الوالدية التى خلت بفقدان الأب. وهؤلاء الأطفال يلومون أنفسهم، حينما يحدث اضطراب أو مشكلات فى الأسرة ويزعمون أنهم إذا كانوا أبناء طيبين، فإن حياة الأسرة سوف تسير على ما يرام، وهؤلاء الأطفال - غالباً - ما يفقدون تلقائيتهم ولا يجدون فى الحياة بهجة كبيرة. ومن المحتمل أن يواجهوا صعوبة فى أداء هذا الدور فى حياة الراشد، ويعتقدون أن مسئوليتهم هى أن يجعلوا الناس سعداء، وأن يعملوا على ألا يكون هناك خلل أو خطأ فى أى عمل.

3- نمط الطفل المنعزل انفعالياً: هى فئة الأطفال التى لا تندمج فى معاناة الأسرة. ويدركون الخبرات التى تعرضت لها الأسرة أثناء الحرب ولكنهم يعزلون أنفسهم انفعالياً على حياة الأسرة ولكى يحصلوا على تقبل الأسرة لهم فإنهم يهتمون بدراستهم ومع ذلك فهم يمضون فى حياتهم، ويكبتون مشاعرهم. ويبدون كما لو كانوا ينشئون حاجباً وقائياً Protective shield حول أنفسهم، وهؤلاء الأطفال وإن كانوا يبدون درجة عالية من التكيف فى الطفولة إلا أنهم يواجهون مشكلات فى الرشد، وخاصة المشكلات المتعلقة بتكوين علاقات ودية.

كما يرجع كذلك إلى طبيعة الطفولة ذاتها، فالطفولة فترة حرجة بقدر ما هى فترة من التحولات الأساسية تنطوى على صعوبات ومشكلات تجعل الأطفال أكثر استهدافا لنقص التوافق مع الذات والمجتمع. ولهذا يتوقع تفاعل الضغوط الناجمة عن الأحداث الصدمية مع مشكلات نمو الأطفال الأمر الذى يجعلهم أكثر استعداداً للتأثر بتلك الأحداث، وهو ما يعبر عنه اريكسون Erikson بالأزمة المحتملة potential عند الأطفال. وعلى ذلك فإن التجارب الصدمية التى يتعرض لها الأطفال قد تجعل بعضهم من ذوى حالات الأطفال المعرضين للخطر At Risk أو الأطفال ذوى الخطر العالي High Risk Children وهى حالات توجد بدرجات مختلفة فى الظروف العادية من حياة المجتمعات، ولكنها تزداد فى الظروف غير العادية مثل الحروب والكوارث ومواقف العنف والإساءة (فيولا الببلاوى، 2001).

وفى هذا الصدد يمكن القول بأن الحروب لا تحمـل - في أحشـائها - سـوى الألم والموت والمعاناة للأنفس البريئة... مثل الصـور المؤلمـة للمصـابين والقـتلى والـدمار، وقد يكون الزمان كفيل بتجاوزها ونسيانها. وأما مالا نشاهده ولا يمحوه الزمن فهو الأثر النفسي الذي ستتركه هذه الحرب بداخل من عاصرها وعـاش الرعـب والقلـق وفقد عزيز أو قريب أو منزل يستظل بظلـه ليجـد نفسـه في العـراء. لقـد سـميت الحرب العراقية الثالثة باسم " الدهشة والصدمة " ويعتـبر السـلاح الأول فيهـا هـو سلاح التدمير النفسي الذي وإن لم يدمر المحاربين المهيئين لذلك، فسـيدمر بالتأكيـد التوازن النفسي للمـدنيين وعـلى وجـه الخصـوص الأطفـال. وهكـذا الحـروب دائمـا يصنعها الكبار ويقع ضحية لها الصغار ....

ولا نعطـي اهتمامـاً كبـيراً - فى عالمنـا العـربي- بالرعايـة النفسـية والوسـائل المطلوبة لاحتـواء رد فعـل الصـدمات عـلى الأطفـال في حـين أن غالبيـة المختصـين يؤكدون أن أخطر آثار الحروب هو ما سيظهر بشكل ملموس لاحقاً في جيل كامـل من أطفال العراق سيكبر من ينجو منهم، وهو يعاني من مشاكل نفسية قد تـتراوح في خطورتها بقدر اسـتيعاب ووعـي الأهـل بكيفيـة مسـاعدة الطفـل عـلى تجـاوز المشاهد التي مرت به.ومن الممكن تفادي هذه الحـالات فقـط إذا تـذكر أحـدهم الجانب النفسي للطفل في هذه الأوقات العصيبة. وبحسـب مـا ورد عـلى لسـان أحـد ممثلي الأمم المتحدة، أن أكثر من نصف مليون طفـل عراقـي مـن الأرجـح سـيكونون بحاجة إلى علاج نفسي من جراء الصدمة النفسية التي تعرضوا لها خلال الحرب.يقول كاريل أن هناك 5.7 مليـون طفـل عراقـي في المـدارس الابتدائيـة، ونتوقـع أن يحتـاج

10% على الأقل من هؤلاء الأطفال إلى علاج نفسي من الصدمات التي تعرضوا لها خلال الحرب ويستشهد (كاريل) بحالة عاصرها لزميل عراقي أصيب ابنه الذي يبلغ من العمر تسع سنوات (بهستيريا) بعد سقوط صاروخ على مقربة من منزله.

وقد قام فريق من الخبراء الكنديين في مجالات الصحة والغذاء وعلم النفس بزيارة للعراق قبيل الحرب لمعاينة أحوال الأطفال وخرجوا بتقرير يحمل عنوان (مسئوليتنا المشتركة : تأثير الحرب القادمة على أطفال العراق) أوضحوا من خلاله أن أطفال العراق يعيشون حالة من الرعب والخوف من الحرب التي من المتوقع أن يصل عدد ضحايا الأطفال الى العشرات أو مئات الألوف حيث سيواجهون الموت إما جوعاً أو قتلاً أو يحملون معهم ذكرى لا تنسى.

ومن ثم فإن الصدمات التي يتعرض لها الطفل بفعل الإنسان أكثر ألماً مما قد يتعرض له من جراء الكوارث الطبيعية وأكثر رسوخاً بالذاكرة، ويزداد الأمر صعوبة إذا تكررت هذه الصدمات لتراكم في فترات متقاربة. ومن معوقات الكشف عن هذه الحالات لدى الأطفال هو أنه يصعب عليهم التعبير عن الشعور أو الحالة النفسية التي يمرون بها بينما يختزلونها فى العقل وتؤدي الى مشاكل نفسية عميقة خاصة إذا لم يتمكن الأهل أو البيئة المحيطة بهم من احتواء هذه الحالات ومساعدة الطفل على تجاوزها. ومن أهم الحالات التي يتعرض لها الأطفال خلال الحروب سوء التغذية في المناطق الفقيرة، المرض، التشرد، اليتم، المشاهد العنيفة، الإرغام على ارتكاب أعمال عنف، اضطراب التربية والتعليم، الشعور بالعجز المتعلم.

وقد تصاحب هذه الصدمات حالات من الفوبيا المزمنة من الأحداث أو الأشخاص أو الأشياء التي ترافق وجودها مع وقوع الحدث مثل الجنود، صفارات الإنذار، الأصوات المرتفعة، الطائرات وفي بعض الأحيان يعبر الطفل عن هذه الحالات بالبكاء أو العنف أو الغضب والصراخ أو الانزواء في حالات من الاكتئاب الشديد، أو اعتقاد دائم بالعجز عن التحكم فى الأمور.. إلى جانب الأعراض المرضية مثل الصداع، المغص، صعوبة في التنفس، انعدام الشهية للطعام، قلة النوم، الكوابيس، آلام وهمية في حال مشاهدته لأشخاص يتألمون أو يتعرضون للتعذيب وفي حال مشاهدة الطفل لحالات وفاة مروعة لأشخاص مقربين منه أو جثث مشوهة أو حالة عجز لدى مصادر القوة لدى الطفل (الأب والأم على سبيل المثال) يصاب عندها الطفل بصدمة عصبية قد تؤثر على قدراته العقلية. وغالباً ما تظهر المشاعر التي يختزنها الطفل أثناء اللعب أو الرسم فنلاحظ أنه

يرسم مشاهد مـن الحـرب كأشـخاص يتقـاتلون، أو يتعرضـون للمـوت والإصـابات وأدوات عنيفة أو طائرات مقاتلة وقنابل ومنـازل تحـترق أو مخـيمات ويميلـون إلى اللعب بالمسدسات واقتناء السيارات والطائرات الحربيـة.. وتمتلـئ مشـاعر الطفـل بالعنف والكراهية والشك أو اليأس والقلق المستمر.

ومن ناحية أخرى قد تضفى الحرب شرعية العنف، ففى الدراسة التى أجراهـا مـن ارتشر وجـارتنر (Archer &Gartner, 1984) عـن معـدلات جـرائم القتـل فى خمسين ولاية فى فترة ما بعد الحرب، اتضح وجود تأييد لما أسموه بنمـوذج العنـف الشرعي، ويذهب هذا النموذج إلى أن التقبل الاجتماعي للقتـل أو شرعيـة العنـف فى أثناء الحرب قد أفضيا إلى انخفاض تقييد جرائم الانتحار عـلى نحـو ثابـت، وقـد أوضحت الدراسة ازدياد معدلات جرائم القتل بصورة كبيرة فى فترة ما بعـد الحـرب فى أغلب الدول المتحاربة، وذلك على عكس الدول غير المتحاربة، وفضـلا عـن ذلـك فإن هذه الزيادة كانت واسعة الانتشار، وظهرت بعد الحـروب فى كـل مـن الـدول المنتصرة والمنهزمة أيضا، كما برزت هـذه الزيـادة أيضـا بـين مرتكبـي الجريمـة مـن الجنسين، وكذا بين الفئات العمرية المختلفة. وقد توصل كل من ارتشر وجـارتنر إلى أنه عند وقوع أعمال العنف، وخاصة عندما يحظى البعض منها بالقبول الاجتماعي أو حتى بالثناء - وذلك كما الحال فى زمن الحرب - فسرعان ما يتحول الاتجاه نحـو استخدام العنف إلى القبول.

وخلاصة القول فى هذا المجال أنه على الأهل في حـال تعـرض الطفـل لظـروف مروعة أن يبدءوا مباشرة بإحاطتهم بالاطمئنان ولا يتركونهم عرضـة لمواجهـة هـذه المشاهد دون دعم نفسي وذلك عن طريق الحديث المتواصل معهم وطمأنتهم بأن كل شي سيكون على ما يرام، وأنهم لن يصيبهم شي، مع التركيز على بث كلمات من الحب أو تشتيت فكرهم عن التركيز في الحدث المـروع خاصـة في أوقـات الغـارات المخيفة في حال وقوعها على مقربة منهم.فهذه اللحظة هي الأهم في حيـاة الطفـل النفسية وكلما تركناه يواجهها وحده يزداد أثرها السلبي بداخله على المدى القريب والبعيد.

ومن المهم أيضاً أن يراقب الآباء تصرفـاتهم ويحـاولون المحافظـة عـلى الحالـة الطبيعية لهما وقوة التحمل وتلطيف الأجواء ليبثوا الثقة في الأطفـال. وأن لا يتغـير أسلوب الحياة بشكل كبير وبقدر المستطاع. ويبقـى- في الواقـع- الجانـب الروحـي أو الديني هو الأهم حيث يكفل للإنسان الاطمئنان فيمكن التجمع في اللحظات العصيبة لقـراءة القـرآن أو الصـلاة الجماعيـة والـدعاء، و زرع الإحسـاس بـداخل الطفـل عـن

وجود قدرة إلهية عظيمة قادرة على نجدته في هذا الوقت من أي شيء مهما كان قوياً ومروعاً يعتبر أمر مهماً جداً لمساعدته على تجاوز حالة العجز والخوف التي قد ترافقه بقية حياته، وتسهم أيضا في استعادته لثقته بنفسه وبالعالم من حوله وعدم فقدان الأمل ....،مع محاولة تهوين الأمر عليه بذكر قصص تحكي عن فضائل الصبر والجلد والعزيمة.

القضية السادسة: العجز المتعلم والتقدم فى العمر [1]

التقدم في العمر عملية طبيعية محتومة تقترن بالاستهلاك التدريجي للأعضاء والتغيرات الحيوية التي تطرأ على الجسم، فحياة الإنسان بشكلها الطبيعي رحلة تبدأ بضعف وتنتهي بضعف تبدأ بضعف الطفولة فى جوانبها الجسمية والعقلية والمعرفية، وتنتهي بضعف الشيخوخة الجسدي والعقلي والحسي. ويتوسط هذين الطرفين مرحلة القوة والشباب، ويصاب الإنسان العادي بنشوة الابتعاد عن مرحلة الطفولة والاقتراب من مرحلة الشباب. ويعتريه الشعور بالعجز حينما يبتعد عن مرحلة الشباب ويجد نفسه ينتقل من ضعف إلى ضعف أكبر. فيبدأ بالانشغال بهذا الضعف وما يمثله ذلك فى البيئة المحيطة. وتتميز الحياة النفسية والعضوية للمسنين بما يلى:

- عجز الذاكرة : وينتج عن الفشل في تسجيل الأحداث، أو الاحتفاظ بما تم تسجيله، أو الاسترجاع الاختياري من الذاكرة.
- العجز العقلي : ويظهر في صورة فشل المسن في فهم الحقائق أو الأفكار، والعجز عن التفاعل مع المشكلات البسيطة (كالمشكلات الحسابية الروتينية)، والفشل في اكتساب سلوك جديد وتعلمه بسبب اضطرابات الذاكرة، مع سيطرة النمطية والقصور الذاتي في صورة تكرار الاستجابة حتى وإن كانت لا تتناسب مع المثير أو الموقف، كما يتسم النشاط العقلي بالتفكير الحسي الحركي، والتفكير العياني الشبيه بتفكير الأطفال.
- العجز الشخصي الاجتماعي : ويتمثل في صعوبة فهم المواقف الشخصية، ووضع الخطط واتخاذ القرارات، والعجز عن معرفة هوية الأشخاص الآخرين، وتجنب المواقف الصعبة بالانشغال عنها بأعمال لا صلة لها بهذه المواقف. ويزيد الموقف حده الاضطرابات اللغوية والإدراكية والحركية المصاحبة لذلك.

1- سئل حكيم كم عمرك :فكانت الإجابة بصحة وعافية.

- العجز عن تحديد الاتجاهات : ويتمثل في الخلط في تقدير الزمان والمكان مع ظهور الخلط الزماني أولاً.
- العجز الانفعالي : ويتمثل في التحول من الانفعالية الشديدة إلي التبلد الانفعالي، ويتم هذا التحول بسرعة وبدون سبب ظاهر.
- نضوج علمي وثراء فكري، حيث إن العلماء خير إنتاجهم الفكري وثراءهم الشخصي مع الآخرين في هذه المرحلة، ويدركون الحياة بواقعية عملية.
- قد يشعرون بأنهم لا جدوى لهم وغير مرغوب فيهم، وحينما يواجهون بعض المواقف الكئيبة فى كبر العمر يسيطر عليهم القلق والاكتئاب.
- يرى المسن نفسه إما متخوفاً من الوصول للشيخوخة أو منكراً لها، وكلما تقدم به السن شعر بالعجز أكثر، حيث يرى المسن نفسه قد وصل لمرحلة سلبية في حياته، وقد تؤدى مشكلة التقاعد إلى مشاكل جديدة تتعلق بتحقيق الذات وشعورهم بتدني المستوى المعيشي.

وبالطبع لا يظهر الأشخاص هذه المؤشرات معاً، وفي وقت واحد، كما أن بعض هذه المؤشرات قد يكون أشد من غيره، وبعضها قد يكون لبعض الوقت من النوع الحاد المؤقت والبعض الآخر يستمر في التطور نحو مزيد من التدهور المعرفي.

وبصرف النظر عن الجانب الذي يمكن النظر من خلاله إلى التقدم فى السن إلا إنه يرتبط فى أذهان معظم الناس بالمرض وفقدان الحيوية، ونقص القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي، فهي فترة زاخرة بالأحداث بعضها متوقع مثل فقدان العضوية فى مجتمع العاملين، وبعضها محتمل الوقوع كتباعد الأبناء وفقدان بعض الأصدقاء مما يؤدى إلى تكوين اتجاهات سالبة بخبرة التقدم فى السن ومخاوف غير منطقية، فهذه الأفكار والمعتقدات الشائعة والمكتسبة تدعم كل منها الآخر وتقويها وتتحكم فى اتجاهات الفرد وسلوكه نحو نفسه ونحو مجتمعه.

وتحتاج هذه الأفكار إلى تصحيح أو تعديل أو تغيير، لذلك فهي تعد فترة حرجة فى إعادة تقييم الذات والتوافق مع التغيرات الجديدة، كما أنها راجعة إلى الاتجاهات غير المحببة تجاه المسنين، تلك الاتجاهات التي تثير أى فرد عن أن ينظر إلى الشيخوخة نظرة سالبة. لذلك قد لا تكون من مرافقات الشيخوخة ظهور أزمة نفسية - اجتماعية بقدر ما هى تحصيل وتكامل وتقويم لكل ما سبقها من مراحل، لذا يرى اريكسون أن المطلب الرئيسي فى الشيخوخة تحقيق التكامل، والإحساس بوجود إنجاز داخلي ومعنى، وقبول الحياة بخيرها وشرها، كأمر حتمي

وأن يكون على النحو الذى كان عليه دون التأسي على ما فات، أو التحسر على وقت أصبح أقصر من أن يتيح البدء من جديد، حيث يبرز للفرد فى هذه المرحلة معنى ونمطا لحياته الماضية تبرز له أيضا حتمية كون الحاضر على ما هو عليه، ويقبل الموت كحق ونهاية طبيعية للحياة.

فالمتوافقين هم الذين يستطيعون ممارسة أسلوب حياة يمدهم باستمرارية مع الماضي ويشبع مطالبهم على المدى الطويل، ويرى اريكسون Erickson أن أساس تكامل مرحلة الشيخوخة يكمن فى قابلية الفرد لمواجهة الأزمات النفسية إلى جانب بعض المتغيرات الأخرى الوثيقة الصلة ببعضها من قبيل الأدوار الاجتماعية، والصحة الجسمية، والبيئة الاجتماعية التى تتضمن العلاقات الاجتماعية السابقة والحالية مع الأفراد المحيطين بدءاً من والديه وأخوته ومدرسيه وأصدقائه وانتهاءً بالقرين والأبناء والأحفاد.

وفى هذا السياق تعد النقطة الهامة فى توافق المسن أثر خبرة التقاعد والتي تؤدى إلى خفض حاد فى النظام القيمى، حيث يجد المتقاعد أن قيمه الشخصية فى حاجة إلى إعادة تقييم، وشعور المسن بقيمة اسهاماته الذاتية مع وجود بدائل مختلفة تشعره بالرضا، وهنا تعتمد قضية التوافق على قدرته على الإجابة عن سؤال هام هو : هل تتحدد قيمتي كشخص على أساس قدرتي على القيام بالعمل لوقت كامل فقط، أم أن قيمتي يمكن أن تظهر بطرق أخرى مختلفة من خلال أدائي لعدة أدوار أخرى وأيضاً لقيمتي ومكانتي الشخصية؟

ومن الأمور الهامة المهمة التى لا يمكن إنكارها فى مرحلة الشيخوخة أن الموت واقع، حيث يقول وودورث Woodworth أن الصغير قد يموت، أما الكبير فلابد أنه ميت "ويرى أن المتكيف هو الشخص الذى له نشاط هادف لإسعاد الآخرين والمجتمع ويمثل أقصى درجات تحقيق الذات على الرغم من كونه يركز على الآخرين.

وتتعدد نظريات تفسير توافق المسنين وأكثرها شيوعاً نظرية التحرر Disengagement والنشاط Activity حيث ترى الأولى أن تحرر الفرد هو انسحاب متبادل بين الفرد والنظام الاجتماعي نتيجة إدراك المسن أن ما يمتلكه من صفات إيجابية أصبح ليس لها تأثير على المواقف الحالية. وعلى خلاف ما هو شائع بأن الانسحاب خبرة سالبة فإن أصحاب هذه النظرية يرون أنه خبرة إيجابية، وهذا هو السن المناسب للتفكير المنعكس على الماضي، والانشغال

بالـذات وانخفـاض المشـاعر تجـاه الآخـرين والأحـداث، مـما يتطلـب التحـرر مـن المشاركة الكاملة. وترى نظرية النشاط أن أساس التوافـق يكمـن فى وجـود أنشـطة تعويضية من خلالها يدرك أن لجهده وقدراته العقلية أثر فى التحكم فى الأمور بدلاً من البكاء على الأدوار المنتهية، فالتقدم فى العمر يوفر فرصاً متعـددة لأدوار بديلـة إذا لم تتوافر فإنها تؤدى إلى الشعور بالعجز، وأصبح ما لديـه مـن صـفات وسـمات إيجابية ليس لها قيمة فى التحكم وعليه أن يستعد لمآله الأخير.

وأشارت أصحاب النظريات السابقة إلى أهميـة العلاقـات الاجتماعيـة فى حيـاة المسن وأهمية توفير بيئة اجتماعية مسـاندة ومشـبعة وفـرص وأنشـطة تعويضـية يدرك من خلالهـا فاعليتـه وقيمـة جهـده ونشـاطه القليـل. ومـن ثـم فـإن تقـدير المحيطـين وكـذلك مـا يلاقيـه المسـنون مـن نجـاح أو فشـل تعـاملهم مـع البيئـة الاجتماعية يؤثر على تقديرهم لأنفسهم، وأية تغير أو تذبذب فى تقدير الـذات قـد يعكس وعى المسن بمطالـب الحيـاة الجديـدة والتغـيرات الاجتماعيـة المحيطـة بـه بمعنى أننا لا يمكن أن ننظر إليه كوظيفة للكبير فى السـن، وإنمـا للمسـافة النفسـية التي تزداد اتساعاً بين المسنين والمحيطين بهم.

كما أن نجاح الفرد فى تحقيق مطالـب هـذه المرحلـة وقدرتـه عـلى الاحتفـاظ بالرفاهية السـيكولوجية يعتمـدان عـلى قـدرة الفـرد عـلى التغلـب عـلى العقبـات ووجود أنشطة بديلـة وعلاقـات اجتماعيـة أكـثر ثـراءاً، وبصـفة خاصـة مـع الأبنـاء والأحفاد والأقارب، تلـك العلاقـات التـى تـوفر دعـماً اجتماعيـاً - عاطفيـاً. فالـدعم العاطفي - الاجتماعي الجيد الذي يلقاه المسن يحميه من تأثير الأحـداث المحيطـة التى تؤدى إلى إدراك عجزه.

ويعرف نظام الدعم الاجتماعي - العاطفي بأنه النظام الذى يتضـمن الـروابط الاجتماعية طويلة المدى والثابتة بمجموعة من الناس يمكن الاعتماد عليهم والوثوق بهم ليمنحوا الفرد السند العاطفي، ويقدموا له العـون، ويكونـون مـلاذاً لـه وقـت الشدة ويمدوه بالتغذية المرتدة ويشاركوه قيمه ومعاييره، وإذا ما كانت البيئة مثاليـة فإن الدعم يجب أن يقدم له من خلال أفراد أسرته وأقاربـه وأصـدقاء العمـل، ومـن هنا تتعـاظم أهميـة الـدعم الاجتماعـي للمسـنين ذلـك أن مطالـب الحيـاة فى هـذه المرحلة ينطوي على تحديات هائلة لقدرات المسن وأن قدرته على الاحتفاظ بمشـاعر الاحترام تعتمد على البيئة الاجتماعية المساندة، وعلى قدرته على إحداث تكامـل بـين

خبرات الحياة والأزمات التى تواجهه فى الحاضر، أو تلك التي قد تواجهه فى المستقبل (Turner & Helmes, 1979).

ماذا عن التقاعد؟

من ناحية أخرى قد يؤدي التقاعد- في عصرنا الراهن - إلى زيادة النظر للشيخوخة بوصفها مشكلة نفسية واجتماعية، حيث يتضمن التوقف عن العمل انقطاع أدوار اجتماعية هامة، وتقلصاً في الدخل وتقليل فرص الاتصالات الاجتماعية، وزيادة الوحدة والفراغ، مما يساعد على اعتباره أمراً سلبياً على مستوى التوافق النفسي، ويترتب عليه مشاعر الحساسية، وأحاسيس الدونية وعدم الكفاية ومشاعر الاكتئاب. فالتقاعد قد يؤدى إلى عديد من الأزمات تتمثل في شعور الشخص بأنه قد أصبح هامشياً (لا حول له ولا قوة، وأن جهوده لا جدوى لها فى التأثير على النتائج) وفقد مكانته التى كان يتمتع بها، علاوة على العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية والجسدية والعقلية الأخرى. فضلاً عن أنه يجعل الأفراد أكثر انسحاباً من المجتمع المحيط بهم.

وقد يكون التقاعد السبب المباشر في زيادة شعور المسن بالاغتراب Alienation حيث تري سهام عبد الحميد (2000) أن الفرد يبدأ مع تقدم السن وبلوغ سن الستين، والتقاعد عن العمل الانسحاب من عالم العمل والإنتاج بعلاقاته الاجتماعية مع الزملاء وأصدقاء العمل ليستقر في عالمه المحدود داخل الأسرة، ومما يزيد من مشاعر الانسحاب والوحدة والاغتراب والاكتئاب لدي المسنين نقص الاهتمامات مع تقدم السن. ويذكر أتشيلي (Atchly, 1976) أن نتائج عديد من الدراسات الأجنبية تؤكد أن شعور المسن بالاغتراب عن المجتمع يبدأ نتيجة ضيق دائرة النشاط الاجتماعي للمسن حيث ينسحب الفرد المسن تماما عن المجتمع ويبقي مغلقا نسبيا عن الآخرين ويظهر ذلك في زيادة انشغاله بنفسه وتطول فترة إقامته بالمنزل، ويبدأ في ظل هذا الانسحاب الابتعاد عن زملائه وأصدقائه ومعارفه وعزوفه عن ممارسة أي نشاط اجتماعي أو ترفيهي أو إنتاجي.

ويذكر عادل محمد وفاطمة محمود (2000) أن كثير من الدراسات العربية والأجنبية تؤكد أن مشاعر الاغتراب لدي المسنين هي وليدة سوء التكيف والتوافق مع الواقع الجديد الناجم عن التقاعد، وارتفاع الشعور بالعزلة الاجتماعية، واللامعني، واللامعيارية، والتمرد، والعجز، والاغتراب عن المجتمع وكما توصلا إلي أن الاغتراب لدي المسنين أكثر منه لدي المسنات. ومن العوامل التي تعمل

علي خفض حدة الشعور بالاغتراب لدي المسنين والوصول إلي حالة مـن الرضا عـن الذات وتقبل الأخريين.

وتـذكر أمينـة عبـد اللــه (1985: 25) أن مـن أخطـر المشـاكل التـي ذكرهـا المهتمون بموضوع المسنين هي ظاهرة التشـويه المعـرفي ومـا يقـوده مـن أسـاليب فكرية تـنعكس في اتجاهـات وسـلوك المسـن مـن حيـث التقيـيم السـلبي للـذات، والنظرة السلبية للعالم والمستقبل والشعور بالعجز، وتوقـع الفشـل في أي محاولـة، وفقدان الأمل، بل وتضخيم السلبيات وعزوها إلي الذات بدرجة أكبر مـن العوامـل الخارجية.

وتذكر سلوى عبد الباقي (2001 :51) أن الكتب والتليفزيون والسـينما تصـور المسنين علي أنهم عاجزون جسمياً وغير فاعلين، وترسم صورة للمسن وهـو جـالس علي كرسي متحرك ونادراً مـا يـتم تصـويره في نشـاط أو حركـة أو في أي دور فعـال وتسهم وسائل الإعلام بهذه الصورة التأثير عـلي اتجاهـات النـاس نحـو كبـار السـن خاصة في تشكيل اتجاهات ترتبط بالقوالب الجامدة.

ويذكر فؤاد أبو حطب (2000: 43) أننا إذا أردنـا دراسـة التشـوهات المعرفيـة لدي المسنين فلا يجب إهمال العوامـل الثقافيـة التـي لهـا الـدور المهـم في طبيعـة تفكير المسن، وعدم تهيئته لاستقبال أزمة التقاعد، وما يصاحبها من زيادة في وقـت الفراغ، ونقص الدخل، والشعور بالقلق علي الحـاضر، والخـوف مـن المسـتقبل ممـا يؤدي للعديد من الاضطرابات.

والمتقاعدون غالباً ما يتم عزلهم عن كثـير مـن شـبكات الاتصـال الموجـودة في المجتمع بمجرد فقدهم لوظائفهم أو مواقع عملهم وبهـذه الطريقـة فـإن المجتمـع يشجع بل ويجبر المسنين علي أن يصبحوا أشخاصاً غير مشاركين الأمـر الـذي يـؤدي بالضرورة إلي الاكتئاب، والاغتراب والتشويه المعرفي.

تذكر آمال عبد السميع (2000) أنه لا بد من تغيير أسـلوب رعايـة المسـنين في فئة منعزلة عن المجتمع، والعمل علي تصميم نظام الدمج. وقـد يكـون ذلـك أحـد عوامل تخفيف حدة الشـعور بـالاغتراب لـدي المسـن. وقـد أشـارت بـذلك النـدوة العلميـة "لرعايـة المسـنين" التـي أقيمـت في المنامـة نـوفمبر (1982) إلي أن المبـدأ الأساسي التي تقوم عليه رعاية المسن في الدول العربية الخليجية هو إدماج المسـن في المجتمع بكافة الوسائل، والعمل علي عدم عزله عن بيئتـه، وعلاقاتـه، وأدواره في الأسرة وخارجها.

ويذكر صفوت فرج (2002) أن أسباب التشويه المعرفي لدي المسنين تشمل:

- أن المسن يواجه هذه المرحلة بمتطلبات جديدة لم يعد لها، ويفتقد في غالب الأحيان مرونة اكتسابها ببقايا مهارات تعلم قديمة، وأنماط سلوكية ظلت راسخة وممتدة لديه علي مدي فترة عمريه طويلة.
- التغيرات المعرفية المختلفة التي تشاهد لدي نسبة كبيرة من المسنين يمكن أن تكون مرتبطة بخصائص هذه المرحلة، أو تكون متغيرات طبيعية، وانخفاض في منحنيات الأداء والوظائف وفي كلا الحالتين يحتاج المسن إلي أنواع وأشكال من التوجيه والرعاية تجعله قادراً علي فهم مثل هذه التغيرات والتوافق معها.
- يجد المسن رغم تاريخه الطويل من الخبرة ومعايشة ظروف الحياة المختلفة بصورة استقلالية أنه أصبح في موقف يجعله معتمداً، وفي حاجة لعون الآخرين ومساعدتهم له في أمور متعددة.
- يختلف نمط التفاعل الاجتماعي بين المسن والآخرين عن نمط التفاعل الذي كان سائداً بينه وبين أقرانه وأصدقائه وأفراد أسرته في المراحل العمرية المبكرة مما يخلق لديه معتقدات غير سليمة حول الناس تصيبه بإحباطات متتالية وتخذل توقعاته الايجابية عن الآخرين، وهي أمور ذات تأثيرات سلبية مباشرة علي صحته النفسية والبدنية وتتطلب عناية وجهداً تخصصياً واعياً للتعامل معها.
- يعاني المسن مما يعتقد أنه إهمال، وتجاهل، أو نسيان، أو فقدان للمكانة بين أسرته ومجموعته اللصيقة وهي مشاعر سلبية تتطلب نمطاً من إعادة التنظيم المعرفي الضروري لمساعدة المسن علي التعامل السوي في علاقاته وصلاته، والمحافظة عليها مما يحقق له فرصاً أفضل للصحة النفسية.
- وفى السياق ذاته فإن المتقاعدين يمرون بصراع يمكن تصنيفه صراع (الإقدام - الإحجام) فهم يرغبون ويتوقون إلى البقاء فى حالة من النشاط ويحافظون على ذاتيتهم وقيمتهم وفى نفس الوقت يتمنون الانسحاب من المهام الاجتماعية ويتابعون حياة رحبة يتأملون فيها. وثمة ضغوط عديدة نحو الانسحاب الاجتماعي منها:

1- عند بداية التقاعد قد يفقد الأفراد اتصالهم بأدوارهم الاجتماعية السابقة.

2- يؤدى المرض وضعف القدرات الجسمية والعقلية إلى الانشغال بالذات وبعيوبها.
3- يميل الشباب فى المجتمع إلى الانسحاب بعيداً عنهم.
4- عندما يصبح الموت شاغلهم الأساسي ينحون جانباً أي موضوعات ليست على درجة كبيرة من الأهمية.

وقام المسنون من الأمريكيين بمحاولة التغلب على هذا الصراع بطرق مختلفة تعكس عاداتهم في الحياة وقيمهم ومفاهيمهم الشخصية حيث حدد الباحثون ثلاثة أنماط للتوافق. الأول معيدوا التوافق : حيث يشغلون أنفسهم بالعبارات الدينية والمجتمع. والثاني المركزون : الذين يركزون على بذل الطاقة فى القيام بأدوار وأنشطة معينة كالظهور بإبداء الحب أو رسم اللوحات. والثالث العاجزون : الذين يهجرون الاهتمامات الاجتماعية عمداً على الرغم من أنهم يحرصون على الاهتمام بالعالم وبأنفسهم إدراكاً منهم أنهم لا يمتلكون التأثير فيها (دافيدوف، 1983).

ماذا عن العجز المتعلم لدى المسنين؟

قد يشعر المسنون بالعجز نتيجة لعدم استجابة المجتمع لاحتياجاتهم أو عدم توفير الفرص لإشباع احتياجاتهم. ويذكر عادل العدل (2001) أن من أهم أسباب فقدان السيطرة،أو العجز لدى المسن - حيث أصبح المسن لا يستطيع التأثير في المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها - بسبب عمله الذي فقده، أو بسبب تفكك الأسرة بعد زواج الأبناء وبعدهم عنه، أو فقد شريك الحياة، أو زملاء العمل، أو الأصدقاء. على سبيل المثال يؤثر التقاعد تأثيرات سلبية علي الأفراد تتضح في صورة العزلة الاجتماعية، فقدان المكانة، وفقدان الأصدقاء، وهناك عدداً كبيراً من المسنين يمرون في العصر الحديث بأزمة اغتراب عن الذات، وعن المجتمع سواء في الدول النامية أو المتقدمة.

وفى هذا السياق يرى الباحثون (Schulz, 1976 & Rodin & Langer, 1977) أن الصعوبات المصاحبة لذوى السن الكبير تعد معايير صادقة للعجز المتعلم، فالمسن يمر بعدد كبير من الأحداث غير القابلة للتحكم مثل فقدان الأصدقاء وأفراد الأسرة بالموت، فقدان الدخل والوظيفة ... الخ تعكس هذه الأحداث غير القابلة للتحكم صوراً من العجز المتعلم لدى المسن، ويرى ميدان (Meidan, 1991) أن الشيخوخة تعد مثالا جيداً للعجز المتعلم، وتعد سلبية المسن عاملاً وسيلياً مهماً فى العجز المتعلم. ويوضح سولومون (Solomon, 1982) أن الأفكار النمطية المنتشرة

عن الشيخوخة بين الأخصائيين مثل الحاجة للتمريض، ضعف الذاكرة عدم اهـتمام عائلتهم بهم، متاعب صحية سمات شخصية سلبية، افتقار الشعور بالأمان، الوحدة والتطفل والتشاؤم وغيرها تـترجم هـذه إلى ممارسـات فعليـة، أى أن هـذه الأفكـار النمطية تعنى أن أخصائي الشيخوخة لا يتصرفـون طبقـا لاحتياجـات المسـن ولكـن طبقاً لهذه الأفكار النمطية، وهذا يعتبر إنـذار سـابق للعجـز المـتعلم لـدى المسـن (Peterson, et al, 1995).

ويرى الفرحاتى السيد (1998) أن العلاقة بـين الفـرد والعوامـل المحيطـة هـى علاقة تأثر وتأثير، فمن جهة تحدد موقف المسن مـن ذاتـه ونظرتـه إلى العـالم مـن حوله. ومن جهة أخـرى فإن نظرة المحيطين للمسن هى رسالة تشكل نظرته لذاتـه وإدراكه لصفاته الإيجابيـة، وإدراكـه لكفاءتـه، ومـدى تـأثيره فى البيئـة المحيطـة .. وتماشـياً مـع هـذه النظـرة. أجـرى كايـت وآخـرون (Kite, et al, 1991) دراسـة أوضحت أن المسنين يرسمون لأنفسهم صوراً إيجابية عندما تكـون الفرصـة متاحـة لتقـدير الفـرد. وهـذه النتيجـة تنسـحب عـلى المسـنين مـن الـذكور والإنـاث معـاً. وتستدرك كايت أن هذه النتيجة لا تستمر مع جميع مراحـل الشـيخوخة، بـل قـد تكون أفضل فى المرحلة المبكرة للشيخوخة. وتدل هذه النتـائج عـلى قـدرة المسـنين على العطاء والقيام بفاعلية فى المجتمع. ولابد هنا أن نوضح حقيقة مهمة إذا أردنا الاستفادة مـن الشـيخوخة ضرورة تكييـف العمـل للمسـن ولـيس تكييـف المسـن للعمل، فالحالة الأولى تعبير عن دلالات ونوايا صـادقة لرغبـة المجتمـع فى مواصـلة المسـن لـدوره. وتتضـمن الحالـة الثانيـة تعمـد إبعـاد المسـن عـن دائـرة العطـاء الاجتماعي.

وفى هذا السياق فإن المجتمع لا ينمط الشيخوخة بصـورة واحـدة وأن مسـألة تنميط الشيخوخة مسألة موقفية. فعند ذكر الخصـائص الإيجابيـة يوصـف المسـن بأنه محبوب وذكى ويتمتع بخبرة. أما عن ذكر الصفات السلبية نجده يوصـف بأنـه نكد ويائس ولا ينصت لأحد. وأن أى فئة عمرية تتصـف بمظـاهر إيجابيـة وأخـرى سلبية. لهذا يتعين أن نعامل فئـة المسـنين كـأى فئـة عمريـة. كـما أن المسـنين مـن الإناث أكثر الفئات معاناة من التنميط الاجتماعي وأقل الفئات نصـيباً فى المشـاركة الاجتماعية، والاسـتفادة مـن الفـرص المتاحـة. فعنـد مقارنـة المسـنات مـن الإنـاث بالمسنين من الرجال، نلاحظ أن الإناث فئـة لا حـول لهـن ولا قـوة يـدركون العجـز ويتعلمونه عندما يواجهون صعوبات بسيطة. لذلك يجب التأكيد مـرة أخـرى عـلى ضرورة تأكيد الفردية والموقفية عند التعامل مع الإناث المسنات.

وفى هذا المجال بينت نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالعلاقة بين الاكتئاب والعمر نتائج مماثلة، فالاكتئاب في البحوث الغربية ينتشر بصورة وبائية أكثر بين المسنين، ومن الممكن تفسير ذلك بسبب ما يتعرض له هؤلاء المسنون من عوامل ترتبط بالضغوط ذات المصدر الفسيولوجي وأحداث الحياة، فالمسنون فى السنوات الأخيرة من العمر تكون فرصة معاناتهم من الأحداث السلبية أكثر بسبب فقدانهم أو موت أزواجهم أو زوجاتهم وأصدقائهم، فضلا عن ضيق فرص النمو، والتطور المهني والحراك الاجتماعي بسبب السن.

ولمواجهة العجز المتعلم لدى المسنين أجرى بريدى (Priddy, 1982) دراسة انطلق فيها من اعتقاد أن المسن يكتسب العجز تدريجياً بسبب اعتقاده أن المجتمع أصبح يرفض خدماته التي لا جدوى لها فى التأثير على الأحداث، وأن أي عمل يقوم به لا يعطى النتيجة التي يرتضيها المجتمع، واعتقاده أن المشاركة الاجتماعية والانجازية أصبحت منخفضة، وقام بريدى بعمل برنامج إرشادي معرفي للتغلب على الشعور بالعجز المتعلم يرتكز على ما يلى :

- تعديل إدراكاتهم المعرفية لذاتهم، وتقبل أى نهاية محتومة.
- إعطائهم مواقف مناسبة تشجعهم على الاندماج فى مهام ومواقف مناسبة
- أن التقدم فى العمر سمة ثابتة على مر العصور والثقافات، وأن الفرد الذى يدرك ذلك هو الذي يستطيع أن يمر بهذه المرحلة بسلام.

ومن تطبيقات نظرية العجز إعطاء المسنين المقيمين فى دور المسنين إمكانية الضبط الواسع لمحيطهم وبيئتهم وهذا يؤدى إلى تحسن حالتهم الجسدية والنفسية بشكل ملحوظ، وإن كبار السن الذين يوضعون فى مؤسسات تشبه إلى حد بعيد المحيط المنزلي القديم لكبار السن يقود إلى ارتفاع معدل الأعمار لدى هؤلاء المسنين،وعندما يتم منع السيطرة على الظروف المحيطة ينخفض معدل الأعمار بشكل ملحوظ. وهنا توصلت ثوما (Thomae, 1981) فى دراستها على (184) رجلا وامرأة فى متوسط عمر 75 سنة أن درجة رؤيتهم لأحداث حياتهم على أنها خارج نطاق تحكمهم كبيرة، ولا يستطيعون التأثير على التوتر الذى يواجههم فى حياتهم مما قد يكون سببا للعجز المتعلم، وأن التدخل الذى يقوى درجة الإحساس بالتحكم بين المسنين يؤدى إلى صحة نفسية وبدنية أفضل.

يتضح من ما سبق من دراسات وتوجهات نظرية أن جزءاً كبيراً من التوافق الشخصي والاجتماعي للمسنين يرتبط بالكيفية التي يرى فيها المسن ذاته ومدى

كفاءته فى مجالات الحياة المختلفة. الأمر الذي يؤكد بقوة أهمية الدعم المستمر للمسن مادياً ونفسياً واجتماعياً حتى يكمل مشوار حياته بسلام. فالمسألة إذن تبدأ وتنتهي عند التنميط Stereotyping الاجتماعي الإيجابي للتقدم فى السن - أى النظر إلى تقدم السن بصورة إيجابية - يؤثر تأثيراً إيجابياً على قدرة المسن على التذكر، والعكس صحيح.

وتنتهي المسألة بكيفية اختيار المسن لخط حياته. فقد يختار البعض خطاً إيجابياً يدرك من خلاله استعداد قدراته على التأثير. ويختار البعض الآخر خطاً سلبياً يدرك من خلاله نقص قدرته على التأثير فى حياتهم مما يؤدى إلى نفور الآخرين منهم، ومن ثم يصبح عبئاً على نفسه وعلى الآخرين. وتشير هاردن (Hardin, 1990) إلى مجموعة الخصائص التى يتصف بها كل منهما : فالنوع الأول يتصف بالعطاء والعلاقة الحميمة ويتجه أصحابه إلى التمسك والتكامل، ويتمكنون من اكتشاف الأحداث المحورية التى تشعرهم بولادتهم من جديد، ويبسطون الحياة، ويكونون أكثر تفاؤلاً ويدركون أنهم يمتلكون مفردات شخصية إيجابية، ويستطيعون بجهدهم وقدرتهم التأثير فى كثير من الأمور. فى حين يميل النوع الثاني من المسنين - الذين لا يستوعبوا حقيقة تقدم السن إلى إلقاء اللوم على الآخرين باعتبارهم سبب مشكلاتهم ونفور الآخرين منهم. فضلاً عن كونهم مزاجيين ومتصلبين بالرأي، ويعتقدون بعدم إنصاف الحياة لهم وعدم قدرتهم على بناء صداقات حميمة.

القضية السابعة: العجز المتعلم والشعور بالوحدة النفسية

الإنسان مخلوق اجتماعي وكل ما يفعله أو يقوله يؤثر فى تفاعله الاجتماعي وعلاقاته المتباينة بالآخرين، ويتأثر بهم فى الوقت ذاته، وفى خضم هذا التفاعل الاجتماعي المستمر، تقوم الصفات الشخصية بدور جوهري فى تسهيل عملية التفاعل الاجتماعي أو إعاقتها. ومن الأمثلة البارزة على تلك الصفات خبرة الوحدة النفسية والتى هى حالة انفعالية يشعر بها الفرد عندما يرى أن مستويات وأشكال خبراته فى التفاعل مع الآخرين لا تحقق له الإشباع الذى يتمناه أو ينشده، ولذا فالوحدة النفسية ترتبط بتصدع العلاقات مع الأخرين سواء كان ذلك بصورة دائمة أو مؤقتة، أى شعور غير مرغوب فيه، يخبره الفرد نتيجة انفصاله عن أشخاص أو موضوعات أو جوانب الوسط الذى يعيش فيه.

وهى زيادة المسافة بين صورة الفرد عن ذاته وبين الصورة التي يراها الآخرون عنه، وهى حالة عجز نتيجة افتقار ارتباط عاطفى يربط الفرد بآخر أو بـآخرين. أو شعور بالحرمان ينشأ عن الحاجة إلى أنواع معينة من العلاقات البشرية. وقد ينشأ هذا الشعور بالحرمان عندما تختفي العلاقات التى يتوقعها الفـرد.

وتعرفها زينب عبد اللطيف (1993) بأنها إحساس الفرد بوجود فجوة نفسـية بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقار التقبـل والتواد والحب من الآخرين، وقد يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط فى علاقات مشبعة ومثمرة مع افراد وموضوعات الوسط الذى يعيش فيـه ويمـارس دوره من خلاله.

وتعد الوحدة النفسية عامل مهيئ للعجز المـتعلم، بسـبب مـا يصـاحبها مـن اكتئاب وقلق وسلبية ومعارف مشوهة عن الـذات، حيـث وجـد الـدين (Alden, 1984) علاقة العجز المتعلم بقدرة الفـرد عـلى التبصـير عـلى رأيـه، كـما أن الأفـراد يتصرفون بطريقة سيئة تجـاه الأفـراد الـذين يعـزون الأحـداث السـيئة إلى أسـباب داخلية وثابتة وشاملة (أفراد يتصـفون بـالعجز المـتعلم) فالشـخص الـذي تواجهـه مشاعر الآخرين السلبية عرضـه لأن يكـون منطويـا، وتفسـيراته المعرفيـة المشـوهة تجعله يقتنع فى عجزه (Peterson, et al,1995).

وقد يطلق على المتعلم خجولاً فى حالة ما يصبح الخجل عنده عـادة. فالخجـل النفسي قد يبدأ بـالخوف مـما هـو غـير مـألوف ثـم يمتـد إلى أن يأخـذ المـتعلم إلى الوحدة النفسية وعدم الاستجابة Unresponsiveness والاعتمادية Dependence وفقدان الثقة بالنفس وإدراك عدم امتلاك معطيات التفاعلات الاجتماعية ...

وهنا بينت دراسة ديون وزملائـه (Dion et al, 1995) عـلى عينـة مـن طلبـة الجامعة أن الأفراد الخجولين لاسيما الإناث ذكروا أنهـم غـير راضـين عـن مظهـرهم الخارجى كما أنهم مستاؤون من ملاحظات الأخرين السلبية بشأن مظهـرهم. وقـد أكـدت دراسـة بـرج وزملائـه (Bruch et al, 1986) نفـس النتـائج إضـافة إلى أن القلق الاجتماعى كان مرتفعاً لدى الأفراد الخجـولين الـذين ذكـروا أنهـم يعتقـدون أنهم تنقصهم المهـارات الاجتماعيـة الفعالـة، وفى هـذا الشـأن يـرى تيرنـر وأخـرون (Turner et al 1990) أن الأفراد الخجولين يصفهم عامة النـاس بـأنهم مـن تظهـر عليهم مشاعر عدم الارتياح والتـوتر فى المواقـف الاجتماعيـة. ويبـدو علـيهم أنهـم

يحجمون عن المشاركة فى المحادثة الاجتماعية على الرغم من أنهم فى حقيقة الأمر يتوقون إلى الانخراط فى الحديث مع الأخرين.

ويعرف كروزير (Crozier, 1979) الخجل بأنه قلق وعدم راحة فى المواقف الاجتماعية خاصة تلك التى تتضمن تقييماً بواسطة أفراد ذوى سلطة. وفى هذا الصدد فإن القلق وعدم الراحة ينتج عنهما صمت وانسحاب وقدر قليل من السلوك الظاهر والوعى بالذات Self-Consciousness، وعدم السعادة، والانشغال بالنفس وبنقائصها وبالانطباع الذى يتركه الفرد على الأخرين وصعوبة فى التعبير وتوصيل الأفكار، وكل هذا مرجعه إدراك الفرد الخجول بعجز ذاته وتدنى صفاته للتحكم والتاثير فى السياق المحيط. أما بص (Buss, 1980) فإنه يعرف الخجل بأنه رد فعل يشتمل على التوتر والانشغال ومشاعر الارتباك وعدم الراحة ومقت التخاطب بالعين وكف السلوك السوى المتوقع اجتماعياً .. ويعرف جونز وزملائه (Jones et al, 1986) الخجل بأنه استجابات تدل على عدم الراحة والكف والقلق والتحفظ فى وجود الأخرين، ويؤكدون أيضاً على أن الخجل يتعلق بشكل أساسى بالتهديد فى المواقف الاجتماعية الشخصية. ويتفق هذا التعريف مع ما ذهب إليه حسين الدرينى (1981) فى تعريفه للخجل على أنه ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعى مع المشاركة فى المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة.

ومن ثم فإنه يمكن تعريف الخجل بأنه مجموعة متآلفة من المشاعر والمعارف والاتجاهات التى تتفاعل معاً وتعوق قدرة الفرد على التحكم فى الموقف، وتجعله يدرك أنه بصفاته وخصاله الشخصية لا يستطع التحكم فى المواقف الاجتماعية الأمر الذى يجعله ذلك يتأثر انفعالياً وفسيولوجياً.

وفى هذا الشأن يذكر زيمباردو (Zimbardo, 1986) أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم لايستطيعون التحكم فى السياق المحيط، ويخجلون منه، عبروا عن معاناتهم من سبعة أنواع من المشكلات التى تنشأ بينهم وبين الأخرين وهى :

1- مشكلات فى مقابلة الناس، وتكوين الأصدقاء والاستمتاع بالخبرات الجديدة والمختلفة.
2- حالات انفعالية سلبية مثل القلق والاكتئاب والوحدة.
3- ضعف فى توكيد الذات وصعوبة فى التعبير عن الرأى.
4- تكتم شديد ومفرط الأمر الذى يجعل الآخرين يجدون صعوبة فى تبين كفاءة الفرد وتقدير مميزاته.

5- سوء تقديم الذات ويتضمن ميل الآخرين إلى قولبة Stereotyping الفرد الخجول أو المتكتم على أنه غير ودود وغير مهتم بالأخرين أو أنه متعالٍ.

6- صعوبات فى التواصل أو التعبير عن الأفكار فى حضور الأخرين.

7- الوعى المفرط بالذات.

ويرى زيمباردو (Zimbardo, 1997) أن للمتعلم الخجول خصائص معينة منها ما يلى:

- لا يتطوع للقيام بأية مهمة.
- لا يبادر ببدء الحوار مع المعلم.
- أقل نشاطاً من أقرانه.
- مطيع للغاية.
- لا يثير المشاكل أبداً. ولا يرغب أبداً فى طلب المساعدة من الآخرين.
- يرتبك عندما يتعرض للنقد ويؤدى بصورة غير جيدة. وفى ذلك يلخص زيمباردو ماسبق فى أن الخجل حالة مرتفعة من الوجود الفردى فيها يدرك الفرد أن هناك تماثلاً بين الأنا وأداء الفرد. ويعنى ذلك أن الرفض أو النقد الذى يوجه لأى من أفعال الفرد الخجول يدرك من قبله بالتالى أنه نقد أو رفض موجه له شخصياً. وهنا نجد أن الأنا عند الفرد الخجول متأهبة دائماً وهشة تجاه أى نقد.

ويضيف بروفى (Brophy, 1996) الخصائص التالية للفرد الخجول :

- الهدوء - نقص الشعور بالأمان - عدم الفضول Unobtrusiveness.
- ليس لديه رغبة لجذب انتباه الآخرين له.
- لا يتحدث إلى المعلم أو الزملاء من مسافة بعيدة.
- لديه تصور سلبى عن نفسه.

ويضيف ميرس (Myers, 1988) معارف عجز تهيئ الفرد إلى الشعور بالوحدة النفسية عندما ما يواجه مواقف تفاعلات اجتماعية صعبة منها:

1- التحدث المتكرر مع الذات Self-Verbalization عن العجز.

2- ارتباط الوحدة فى حلقة مفرغة vicious cycle بنقص تقدير الذات والمعرفة والسلوك الاجتماعي غير السوى.

3- أساليب عزو مرضية مثل أساليب العزو المهيئة للعجز المتعلم.

4- يلومون أنفسهم على العلاقات الاجتماعية السلبية، ويستخدمون طرقا سلبية فى إدراك الآخرين.

ومن مآسي العجز المتعلم أنه يحولنا إلى ضحايا لنمط واحد من الانفعالات والأفعال السلوكية التى يغلب عليها السلبية واللوم الذاتي وتجريح النفس والبكاء والكآبة، ومن ثم فإننا فى حالة شعورنا بالعجز وانعدام الحيلة نتصرف فى المواقف الاجتماعية المختلفة بطريقة تخلو من الاعتزاز بالنفس وتقدير إمكانياتنا الشخصية، فالشخص فى هذه الحالة يعجز عن أن يرى إمكانيات النجاح والتفوق فيما يفعل، حتى ولو كان أداؤه الفعلي متفوقاً عن غيره، ومن الطبيعي في مثل هذه المواقف أن نجد ذوى العجز المتعلم يجدون فى العلاقات الاجتماعية عبئاً يخلو من الإشباع ولا يحصلون منها على ما تحمله هذه المواقف أحيانا من فائدة ومكاسب، فهم يدخلون هذه المواقف بموقف الضعيف العاجز اليائس، القانط أحياناً، الخائف من الرفض، الباحث عن التأييد، فهم عاجزون عن فهم المؤشرات والدلالات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذين يعيشون فيه، كما أنهم أقل قدرة على الإنصات للآخرين وتقبل وجهات نظرهم وإظهار الاختلاف معهم بصورة مقبولة،فضلاً عن عجزهم عن المشاركة الاجتماعية مع أقرانهم , وعدم فهم أو الاستجابة للمؤشرات والدلالات غير اللفظية , ونقص الحساسية الاجتماعية والانفعالية للآخرين ومؤازرتهم.

وأضافت البحوث أن العجز قد يجعل علاقة الشخص بالعالم الاجتماعي مصدراً للاضطراب فى ضوء المحكات التالية:

1- يفتقدون الإيجابية فى المواقف الاجتماعية، ويجدون صعوبة شديدة فى بدء علاقة أو المبادرة عند الرغبة فى إيجاد علاقة جديدة.
2- يصفون الآخرين بالجمود والتصلب، واختصار المهارات الاجتماعية الضرورية للنجاح والتفاعل الاجتماعي.
3- فى علاقاتهم مع الآخرين لا يحسنون التعبير عن أنفسهم أو الدفاع عما قد ينسب إليهم من أخطاء.
4- يعانون حساسية قوية عند دخولهم مواقف تفاعل، بما فى ذلك حساسيتهم للرفض أو التجاهل ونتيجة لهذا يتعرضون فى مواقف التفاعل لكثير من الاحباطات، التى تهيئهم إلى إدراك أنهم لا يمتلكون مقومات التفاعل والتأثير فى المواقف الاجتماعية مما يجعلهم ينسحبون فيما بعد من فرص الاحتكاك بمواقف جديدة.

ومن ثم تزداد الصعوبات الاجتماعية بصورة أكبر لدى ذوى العجز المتعلم لاسيما عند التعامل مع الغرباء، وتمتد الصعوبات الاجتماعية لتشمل الاضطرابات

فى عمليات التواصل اللغوي والاجتماعي، فحجم الكلام لديهم أقل، ونبرة الصوت تميل للخفوت والوهن، ويثيرون إزعاج أسرهم ورفاقهم وأقاربهم بسبب ميولهم الشديدة للاعتماد على الآخرين وحساسيتهم الشديدة للرفض ومقاومتهم للتوجيه والإرشاد، وربما بسبب هذا تبين بالفعل أن الآخرين يُقيِّمونهم تقييماً سلبياً، وأظهرت عديد الدراسات أن الأشخاص فى تقييمهم لهم مقارنة بالعاديين لا يفضلونهم أصدقاء لهم أو زوجاً للمستقبل.

وتبين دراسات أخرى أن التقييم السلبي الذي يلقاه ذوى العجز المتعلم من الآخرين يمثل نتيجة متسقة تظهر فى أكثر الدراسات فى غالبية المجتمعات الإنسانية، ولهذا تزداد المشكلات الاجتماعية لديهم بشكل متكرر واتصفت البيئة الأسرية والعلاقات الزوجية لديهم بالتوتر والضغط النفسي، وقد يصفون حياتهم الزوجية بأنها تتسم بالمشاحنات وعدم التواصل الجيد، وإساءة الفهم، وتبادل الاتهامات (الفرحاتى السيد، 1997).

لعل الخجل وعلاقته بالقلق الاجتماعى من أهم العلاقات التى حازت على اهتمام الباحثين. فالخجل فضلاً على أنه ظاهرة نفسية وخبرة انفعالية محسوسة ومحددة، فإنه أيضاً حالة لاتظهر إلا فى المواقف الاجتماعية. ويرى بعض الباحثين أن التمييز بين الخجل والقلق الاجتماعى يشكل مشكلة. فالتنظير الحديث ينظر إلى الخجل على أنه شكل من أشكال القلق الاجتماعى. وفى أحيان أخرى يعرف القلق الاجتماعى على أنه يمثل جانباً من جوانب الخجل (لاسيما الخبرة الشخصية المتمثلة فى القلق والتوتر) (Jackson et al , 1997).

ويرى أولئك الباحثون أن السلوك الاجتماعى بين الأفراد يتسم بأنه تبادلى بمعنى أن سلوك فرد ما يدعو ويحفز الآخرين على الاستجابة له بطريقة معينة، ولذلك نجد ردود فعلهم المعرفية الانفعالية نحو الموقف الاجتماعى تدفعهم إلى القيام بسلوكات تستثير استجابة معينة من الآخرين، ويعنى ذلك ان الفرد الخجول فى أثناء التفاعل الاجتماعى ونتيجة لمشاعر القلق الاجتماعى وبسبب خشيته من التقييم السلبى أو خوفه من الفشل ينتابه التوتر ويبدو سلوكه للآخرين كما لوكان عاجزاً، يدرك أنه مهما حاول فإنه يمتلك مقومات الخجل أو الانسحاب الاجتماعى. ويترتب على كل ذلك أن الآخرين يدركونه بصورة سلبية مشوهة، بل يتحاشون التفاعل معه.

ومن ثم فإن كل الأفراد الخجولين متشابهون فى تفكيرهم المعرفى أثناء عملية التفاعل الاجتماعى، فهم يقومون بنقل انتباههم من التركيز على الآخرين إلى التركيز على مشاعرهم وأفكارهم الخاصة أى إرجاع صفاتهم الخجولة إلى خصال سلبية يمتلكونها تجعلهم يسلوكون بعجز فى مواقف وسياقات التفاعل الاجتماعى.

وهنا يربط شيك ورفاقه (check et al, 1986) بين الخجل والقلق وتقديم الذات. فالفرد الخجول إزاء توقعه المرور بخبرة التقويم السلبى من الآخرين ونتيجة انشغاله بعجزه عند التأثير فى المواقف والسياقات المحيطة به يهتم بما يسمى بتقديم الذات ويتضمن ذلك : دافعية لإيجاد انطباع معين عن الآخرين، ولكن ينتابه شك بأنه سينجح فى تكوين هذا الانطباع. ويرى الباحثون أن الخجل يولد عند الفرد الخجول مخاوف قوية من عدم التقبل من الآخرين فى نفس الوقت الذى يرغب فيه بشدة أن يكون مقبولاً منهم ونتيجة لذلك التفاوت بين تلك المشاعر يجد الفرد الخجول نفسه فى وضع مؤلم. ويترتب على ذلك أن يختار الخجول نمطاً سلوكياً لتقديم الذات يتصف بالحذر والتحفظ لحماية ذاته ومن أهم مظاهر ذلك السلوك: اللجوء إلى الصمت وعدم النظر بالعين، والابتسامة الحرجة، وتغيير الرأى الشخصى تجاه الموقف الذى يؤيده من هم فى موقع السلطة، والحذر الشديد من كشف كثير من المعلومات الشخصية للآخرين، التحرج من المقاطعة.

ومن ناحية أخرى نجد أن عجز المهارات الاجتماعية أو الافتقار إلى مهارة الدخول فى مواقف تفاعل إيجابي مع الآخرين يعد أحد العناصر الرئيسة للقلق الاجتماعي[3]، ومن ثم يجد العاجز- بسبب عجزه وافتقاره لمهارة المبادرة فى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وفعالة - فرصاً محدودة لتكوين وتعزيز مهاراته الاجتماعية فى الاستقبال والإرسال، ومجالات ضئيلة لاكتساب الخبرة الكافية لتعميق علاقاته بالآخرين، ويؤدى هذا بدوره إلى مشكلة إضافية للفرد عندما يضطر للدخول فى التفاعلات الاجتماعية المتاحة له إذ سيتعرض بسبب عجزه اجتماعياً لكثير من الخبرات غير السارة التي تدفعه لمزيد من العزلة والانزواء، والإحساس بالكآبة.

وبالتالي فإن التدريب على المهارات الاجتماعية يعد تدريب على الشعور بالكفاءة على الإرسال والاستقبال فى الموقف الاجتماعي، ومن ثم نجد اهتماما

1- القلق الاجتماعي : هو الخوف من مواقف التفاعل مع الآخرين، والتي يمكن أن يتعرض فيها الفرد إلى تقييمهم، ويسيطر على الفرد في هذه الحالة مشاعر الخجل والحرج ويغلب عليه الإحجام عن التواصل مع الآخرين، ويكمن وراء هذه الحالة في الغالب عجز في المهارات الاجتماعية، والخوف والقلق والعجز السلوكي.

واضحا بين المرشدين والمعالجين المعاصرين على التدريب على المهارات الاجتماعية وتطويرها لدى الأفراد الذين يشعرون بالعجز عند تفاعلهم فى أى موقف اجتماعي، ولحسن الحظ نجد ثروة ضخمة من الحقائق والنتائج العلمية تبين على نحو واضح أن التدريب على المهارات الاجتماعية يؤدى دوراً مهماً فى خفض العجز، وتنمية الرصيد النفسي الصحي وتدريب الفرد على التعبير الحر والتلقائي عن النفس وتشجيعه على الدفاع عن حقوقه الذاتية. وبالتالي فإن درجة الاستجابة للعجز تتوقف على مدى ما يتسلح به الفرد من مهارات اجتماعية فى الإرسال والاستقبال، ومن ثم فتأثير الضغوط مثلا على الأفراد ذوى الاهتمامات الاجتماعية الضيقة أسوأ أثراً إذ يجد الفرد نفسه فى مثل هذه الحالة عاجزاً عن الدخول فى نشاطات أو علاقات اجتماعية عما لو كان متسلحا بالمهارات الاجتماعية أو متدرباً عليها (الفرحاتى السيد، 1997).

وفى ضوء التسلح بالمهارات الاجتماعية يمكن تفسير العجز المتعلم فى ضوء نظرية كفاءة الذات، حيث يمكن افتراض وجود شخصين أحدهما ليس لديه عجز اجتماعي ويوجه أفعاله للخارج ويحب التفاعل مع الآخرين ويتمتع بوجوده فى بؤرة الاهتمام، أما الشخص الأخر فهو عاجز اجتماعياً ومتحفظ جداً، وتجعله المواقف الاجتماعية فى غاية العصبية، يرتجف عندما تسلط عليه الأضواء، بالطبع نحن أمام نوعين من الأشخاص:

الأول : مرتبط بالنوادي والتجمعات وله صلات كثيرة فى العمل مثلاً.

الثاني: يبقى فى منزله لأوقات كثيرة يتجنب المشاركة الاجتماعية، وفى عمله يكون وحيداً أغلب الوقت، وباختصار فإن خصائصهما مختلفة ومعتقداتهما المعرفية عن ذاتهما متباينة، وهل يرتبط هذا الاختلاف والتباين بسلوكيات محددة لديهما؟ الإجابة هنا بنعم، النوع الأول الذى يدرك قدرته على التحكم يتلقى الكثير من الدعوات ويقابل أنواعاً مختلفة من الأصدقاء ويحصل على أنواع مختلفة من الوظائف أكثر من النوع العاجز اجتماعيا.

وأخيراً يمكن توضيح أنه إذا لم تتغير بعض الأشياء كالتدخل الإرشادي أو العلاجي لخفض الشعور بالعجز الاجتماعي فإنه قد يصبح خجولاً انسحابيا أكثر وأكثر، أما المتمكن والمعتقد فى قدرته على السيطرة سوف يصبح اجتماعيا أكثر وأكثر .. وفى هذه الحالة يرى زيمباردو (Zimbardo, 1988) أن الرفض أو النقد الذى يوجه إلى أفعال الشخص الذى يشعر بالوحدة يدركه على أنه نقد أو رفض موجه له شخصياً، ومن ثم تكون الأنا عند هذا الشخص متأهبة دائماً وهشة تجاه أى نقد.

وفى هذا السياق عندما يفقد الفرد علاقة اجتماعية معينة فإن الشعور بالعجز الذي يعايشه الفرد يتوقف على مقدار الإمدادات الاجتماعية Social Provisions التي كانت تتيحها هذه العلاقة حددها ويز (Weiss, 1974) فى ستة إمدادات اجتماعية لذلك هي :

1- التعلق Attachment الذي كان يحصل عليه الفرد من علاقات يشعر فيها بالأمن والطمأنينة.

2- فرصة العطاء Nurturance والمنبثقة من علاقات يشعر فيها الفرد بمسئوليته عن رعاية شخص آخر.

3- الاندماج الاجتماعي Social integration والذي يتحقق في مجموعة علاقات اجتماعية يجتمع فيها الأفراد على مصالح واهتمامات مشتركة.

4- إعادة تأكيد الأهمية Reassurance of worth والذي يظهر في علاقة تكون فيها مهارات الفرد وقدراته وميوله حائزة على الاهتمام.

5- الائتلاف الموثوق به Reliable alliance والذي ينشأ عن علاقات يمكن فيها للفرد أن يعتمد على مساعدة ما تحت أى ظروف.

6- التوجيه Guidance الذي تتيحه العلاقات مع الأفراد الموثوق بهم، والذين لهم مكانة ويستطيعون تقديم النصح والعون.

ولكل نوع من هذه الإمدادات الاجتماعية مصدرا معيناً يوفره، على سبيل المثال نقص العلاقات الاجتماعية داخل الفصل والتي يكون فيها الفرد جزءاً من مجموعة الأصدقاء يشتركون فى الاهتمام والأنشطة تؤدى إلى الوحدة الاجتماعية social lowliness فالارتباط يحصل عليه التلميذ من معلمه فى الفصل، والاندماج الاجتماعي الذى توفره الصداقة داخل الفصل، والعطاء الذى يعطيه المعلم للطلبة داخل الفصل، كما أن الطالب يحصل على الائتلاف من أصدقائه المقربين له داخل الفصل، على حين يحصل على التوجيه من معلمه داخل الفصل (الفرحاتى السيد، 2005).

وتنطوي حالة عجز المهارات الاجتماعية على أفكار لاعقلانية تتمثل في تعليل غير تكيفي للفشل الاجتماعي السابق، وتوقعات سلبية بشأن التفاعلات البين شخصية فى المستقبل، وشعور الفرد بالعجز عن التحكم فى هذه المواقف والإدراك السلبي للذات، وتوقع أداءات اجتماعية ضعيفة، فضلا عن إدراك تفاعلات الآخرين بصورة سالبة، ويفترض أن الدافع المسيطر الكامن وراء مظاهر العجز الاجتماعي

هو أن الأفراد يكونون مدفوعين إلى تجنب التفاعل الاجتماعي بفعل ما ينتابهم فى مثل هذه المواقف، وبتشكيل وتعميق دوافع عجزهم فى حالة تكرار فشلهم فى المواقف الاجتماعية (الفرحاتى السيد، 1997).

فالأفراد ذوى العجز المتعلم يظهرون سلوكاً قلقاً بسبب حاجاتهم إلى الاعتمادية، وأحياناً يسيئون تفسير المعلومات التى يتلقونها من البيئة، ويسيئون تفسير العلامات الاجتماعية، ومثل هؤلاء التلاميذ يتبنون منظوراً متمركزاً حول الذات، ويظهرون عجزاً عن التحول بعيداً أنفسهم .. وتطالعنا الدراسات التي انطلقت من منظور معرفي فى تحليل القلق الاجتماعي أنه ينطوي على تقييم سلبي لفعالية الذات في المواقف الاجتماعي، وسوء تقدير مدى إيجابية التغذية الراجعة التي يتلقونها فى المواقف الاجتماعية، وعلى تقدير مبالغ فيه لاحتمال التعرض لنتائج سلبية في هذه المواقف والخوف من عدم التمكن من التعامل معها.

القضية الثامنة: العجز المتعلم وإدمان الكحوليات

يحتل موضوع إدمان الكحوليات الصدارة من بين المشكلات الاجتماعية والنفسية على الصعيدين المحلى والقومي والدولي حيث انتشر الإدمان فى جميع أرجاء العالم من أقصاه إلى أقصاه بكافة أشكاله وصوره بالدرجة التى أفزعت المجتمع الدولي، وأصبح خطراً داهماً تفاقمت أخطاره فى مختلف النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية. والإدمان وباء خطير تكمن خطورته فى سرعة انتشاره، وفى اختيار ضحاياه من بين سائر فئات المجتمع ليشمل كل الطبقات الاقتصادية والاجتماعية. وهو الضريبة الإجبارية التى يدفعها المجتمع الإنساني جراء جريمة تعاطيه، حيث نجد أرواحًا إنسانية تزهق ودماراً فى الأسرة والمجتمعات، وفقدان الأمن والاستقرار، وخسائر اجتماعية وأخلاقية لا يمكن تقديرها بالأموال، أضف إلى ذلك ما تسببه المخدرات من أمراض وأضرار، وما تقتضيه من معالجة ومن استنزاف للموارد وما تستلزمه من خدمات.

وفى هذا الصدد فإن أحد التعريفات الشائعة لمدمني الكحوليات يرجع إلى حالة الثمالة أو السكر Binged، أو عدم القدرة على التحكم فى استهلاك الفرد للكحول، ووصفهم لورطتهم بالعجز، ومستقبلاً يصاحبهم الاكتئاب، ويتسمون بسمات تشاؤمية بشأن قدرتهم على التحكم، وأول تصريح لبعض العلماء يناشد فيه مدمني الكحوليات

الاعتراف بأنهم عاجزون عن مقاومة الكحول وحياتهم أصبحت غير قابلة للتحكم. وفى تجربة جند فيها طالبات لم يتخرجن بعد وأعطين مشكلات إما قابلة للحل أو غير قابلة للحل تليها فرصة لتناول الكحوليات فى شكل اختبار للتذوق وجد أن الطالبات اللاتي أخذن مشكلات غير قابلة للحل أكثر عرضة واستمرار فى شرب الكحوليات (Peterson, et al, 1995).

وأشارت الأبحاث إلى أن المدمن تعلم أن يكون عاجزاً لتكرار مرات فشله في الإقلاع عنه، وبعدها تعلم أن أى نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته، وتوقف المدمن تمامًا عن إصدار أي استجابة تمكنه من الإقلاع عن الإدمان، واستسلم تمامًا لمعينات ومشجعات الإدمان، وأصبح لا يكترث بالمثيرات الإيجابية التى تساعده على ضبط إدمانه - فمن يعانى الاحباطات المتجددة يصبح ضعيف الثقة، شديد الحساسية تجاه منغصات الحياة البسيطة وما أكثرها ويصبح ضعيفاً في مواجهة مشكلات حياته، وقد ينتهي إلى تعلم العجز، وفى هذه الحالة يشعر المدمن أن محاولات الامتناع عن تعاطى المخدر غير مجدية، وأنه مقضي عليه بأن يتحمل أثار الفشل وأثار الإدمان،ومع العجز الذى تنتهي به جميع المحاولات يغدو وقد تمكن منه موقف نمطي يغلب فيه الاكتئاب والانغلاق الذهني والسلبية الضاغطة، ومزيدا من اليأس والصراعات النفسية والإحباط، والقلق والخوف من المرض.

وتطبيقاً للنظرية المعرفية حول العلاقة بين تعلم العجز وجوانب التشويه المعرفي كإطار تنبؤ لإدمان الكحوليات يعرض بيك Beck لحالة كانت تعانى من أعراض تفكير مختلة عن ذاتها، حيث يكمن الأمر فى اعتقادها بالدونية من حيث الشكل والجاذبية بالقياس بزملائها فى جذب الآخرين ومن ثم تشعر بالرفض منهم واعتقادها فى عجزها عن جذب الآخرين وغياب استحسان الآخرين جعلها تدمن الكحوليات هروبا من الشعور الذي لا يطاق بالعجز. وفى ذلك يؤكد أصحاب نموذج العجز المتعلم أن المدمن شخص يرى نفسه مسئولا عن الواقع والمحصلات السلبية، ومن ثم يرى نفسه عديم القيمة، وهذه الأحكام التي يستخلصها تجعله يشعر بالعجز ليس فقط فى مواجهة الإدمان ولكن فى مواجهة كل حياته (Abramson, Seligman, & Teasdale,1978).

ومن ثم فإن الأشخاص الذين يتجهون سلوكياً للإدمان يشعرون أنهم فى موقف مؤلم لا يمكنهم تجنبه، ولا يمكن أن يكون لسلوكهم أى أثر فى تغييره أو إزالته الأمر الذي يؤدى إلى إدراك العجز، ومن ثم تقدير الذات السلبي والشعور بعدم

الكفاءة. ومن ثم فإن شخصية المدمن تتسم بمعطيات مهيئة للعجـز المـتعلم منهـا :عدم قدرته على تحمل مسؤولية أفعاله، وتقديره لذاته متـدني، والأنـا غـير كـفء، والأنا الأعلى ضعيفة، وأحياناً غير قـادرة عـلى محاسـبة الـذات نتيجـة تـدنى الإطـار القيمى، وأحياناً أخرى قاسية على الأنا بالإقبال على التعاطي أو البعد عـن السـلوك السـوي وعـدم القـدرة عـلى تأجيـل الإشـباعات ودائمـا يتوقـع الفشـل، ويفـرط فى الاعتمادية على الأخرين (Srrer, et al ,1996). وتأكيدا لذلك ومن مذكرات مـدمن يقول لقد أعطتني المخدرات شعوراً بالعظمة والقـوة والرجولـة وإحساسـا بالقـدرة على مواجهة أى موقف واعتماداً مفرطاً على خبرة التعاطي، وهذا مـا كنـت أبحـث عنه فى المخـدرات .. لقـد كنـت ألجـأ إلى المخـدرات هربـاً مـن شـعوري بالضـعف والعجز والنقص وأنـه لا حيلـة لى في التـأثير عـلى الأمـور وأنى أقـل النـاس شـأناً. إن إحساسي بالدونية والتفاهة وأنني مغلوب على أمـري، وانعـدام القيمـة جعـل كـل حياتي كئيبة، لـذلك كنـت أسرع إلى المخـدرات لأقطـف أوقاتـاً أحـس فيهـا بـالأمن النفسي الـداخلي وبالشـجاعة وبالاقتـدار وأن لسـلوكي هـذا نتيجـة معينـة .. كنـت مقتنعا بأني على صواب وأن العالم كله على خطأ.

وفى هـذا الصـدد يـرى نويـل وليسـمان (Noel & Lisman , 1980) أن العجـز المتعلم حيلة لا شعورية فى تعاطى الكحـول، وناقشـا الباحثـان أن نقـص القـدرة عـلى التحكم تنتج إحباطا وضغوطاً، وهذا ما يقلله الكحول بدوره، بهذا الرأى يكون إدمـان الكحول سلوك وسيلي Instrumental Behavior للتعامل مع العجز وأكـدت دراسـة أخرى هـذا الـرأى (Finn & Pihl , 1987) وأضـافت نتائجهـا أن الرجـال الـذين لهـم تاريخ عائلي مع إدمان الكحوليات أظهروا استجابة إيجابية تجاه الأحداث غير الممكـن التحكم فيها مقارنة بالرجال الذين ليس لهم هذا التاريخ مع إدمان الكحوليات. وقدم فولبسيلى (Volpicelli,1987) تفسيراً عن إدمان الكحوليات مؤداه أن الكحول يحافظ على المستوى المرتفع للإنروفاينز endorphins الناتج من تعـرض الفـرد لأحـداث غـير قابلة للتحكم.

وأجـرى اسـترلنج وآخـرون (Sterling et al, 1996) دراسـة عـلى بعـض مـدمني الكوكايين أسفرت النتائج عن أن انخفاض تقدير الذات والشعور بفقدان معنى الحياة يسهمان فى العجز المتعلم عموماً ولدى المـدمن خصوصـا، فالمـدمنون يعـانون العجـز عن إشباع الحاجـات، ومـا يترتـب عـلى ذلـك مـن فقـدان الأمـن والهويـة والاغـتراب. يعانون شعور مؤلم بذات خالية من المعنى والقيمة والقدرة، وهذا الشعور نـاتج عـن

حقيقة أو وهم يستشعره المتعاطي ولا يواجهه بموضوعية عن طريق الفهم والنشاط الإيجابي، وإنما يهرب بالانسحاب وحل المشاكل بالتماس الراحة والنشوة الزائفة عن طريق التخدير، فهو عرض من أعراض الصحة النفسية والاجتماعية السالبة، وبذلك يصبح الإدمان وسيلة مصطنعة أمام المدمن يقوم بوظيفة هامة كإشباع حاجته للشعور بذاته وتحقيق كيانه مع خفض مشاعر القلق والنقص والضياع والاغتراب، وإن كانت اشباعات التخدير ليست سوى اشباعات بديلة عن الإشباع السوي، فهى سلبية مؤقتة لأنها ترتبط بفعل التخدير، ولا ترتبط بفعل النشاط الإيجابي، وتنتهي بزوال أثر المخدر.

وعن العلاقة بين الاغتراب فى العمل وتعاطى الخمور، باستخدام أسلوب المقابلة لـ (1367) مدمن، أشارت النتائج إلى علاقة الاغتراب فى العمل بإدمان الخمور، وأضافت النتائج إلى علاقة كل من المستوى المنخفض من الرضا عن الوظيفة وقلة فرص العمل،وتدهور نظام الترقيات وعدم عدالة الحكم على الكفاءة بالاغتراب، وشعور المدمن بالعجز عن التحكم عند تعاطى الخمور (Parker & Brody , 1982)

وهنا يربط بيك Beck بين الإدمان والانفعالات السلبية مثل الإحباط الناتج عن الضغوط الاجتماعية وهذه الانفعالات السلبية تجعل الفرد يشوه ويحرف كل ما يرد إليه من أحداث ووقائع لتتناسق مع اعتقاداته السلبية عن ذاته وعالمه ومستقبله فيرى نفسه أقل في القيمة وليس لديه من الكفاية والكفاءة ما يعينه على مواجهة الضغوط والأحداث من حوله، ويدرك العالم أنه مكان لا خير فيه وأن ذاته عديمة الجدوى، وتمتد هذه النظرة لتشمل مستقبله، ويقدم "بيك" بعض الفروض المعرفية المؤدية إلى العجز والتى تتفاعل مع الخبرات التى يعيشها الفرد وتقوده إلى الإدمان منها:

- أعتقد أنني ضعيف ولا أستطيع التحكم فى ذاتي.
- أعتقد أنني ضعيف ولا أستطيع التحكم فى أمور حياتي.
- أعتقد أن إدمان المخدرات شيء يجب الاتجاه إليه حتى لا أحتاج لمساعدة أحد
- أعتقد أن الانسحاب الذى لا يرتبط بإحساس الفرد بالعجز عن السيطرة على اللهفة لاستخدامه المواد فيما بعد.

فمثل هذه المعتقدات تجعل الفرد يصل إلى استنتاجات خاطئة فيما يتعلق بتقويمه لذاته وعالمه ومستقبله، ولاشك أن الطريقة التي يتبعها الفرد فى تسجيل

Encoding وتفسير ما يـرد إليـه مـن بيانـات، أى مـا يعتقـده وكيفيـة تفسـيره لمـا يحدث له، تعتبر من عوامل التهيئة أو الاستهداف للاكتئاب، وهو أحـد الانفعـالات السلبية التى يربط "بيك" بينها وبين إدمان المخدرات، بل يـرى "بيـك" أن التشـويه المعرفي يؤدى إلى الإدمـان (webb,1993:172) فالمـدمن شـخص مضـطرب انفعاليـاً يركز انتقائيا على المعلومات والخبرات التي تتفق ومـا لديـه مـن صـيغ schemata معرفية سلبية عن الذات والعالم والمستقبل ثم التعميم من واقـع هـذه المقـدمات المحرفة،وبالتالي تدور فينومينولوجية المدمن حول الفشل والنظـرة السـلبية للحيـاة والمستقبل وفقدان الأمل، فما يتصف به المـدمن هـو تعميمـه لخـبرات فشـله مـن مجرد واقعة فشل واحدة، يشعر بعدم الكفاية، كما أن شعور الأفراد بعدم الجدوى والكفاية وانعدام الهدف، فضلاً عن عدم وضوح المستقبل التعليمي والمهني يـدعم لديهم الإحساس بالانتقاص من قيمـة الـذات وتـدور أفكـارهم ومعتقـداتهم حـول النظرة السلبية لأنفسهم ومستقبلهم وعـالمهم، وقـد يشـوهون الوقـائع والأحـداث الحياتية التى يمرون بها، مـما يمهـد لظهـور انفعـالات سـلبية وقـد يكـون مـن بـين أفكارهم ما يحبـذ سـلوك التعـاطي فى محاولـة للتغلـب عـلى مشـكلاتهم وتخطـى جوانب الفشل.

هذا وأثبتت دراسـات عديـدة علاقـة الميـول نحـو شرب المخـدرات بتوقعـات الشرب (Baer, 1994; Cooper, 1994) لا سـيما إشـارة هـذه الدراسـات إلى أن اعتقادات الأفراد تجاه الكحوليـات تـؤثر فى كميـة Quantity وتكـرار Frequency استهلاك الكحوليات، ومن ثم فإن الأفراد الذين لديهم اعتقادات أكثر إيجابية نحـو المخدرات والكحوليات Going To Abar Vs Going To A Move أكـثر انهماكـا فى سلوكيات الشرب (Turrisi, 1999) وهناك مـدخل يؤكـد أن العلاقـة المبـاشرة لا توجـد بـين اعتقـادات شرب المخـدرات والكحوليـات والنتـائج السـلوكية، ولكـن اعتقادات شرب المخـدرات والكحوليـات تـرتبط بـالنزوع نحـو الشرب والتـي تـؤثر بدورها على إدراك النتائج السلبية. على سبيل المثال افترض شخصاً لديـه إدراكـا أن شرب الكحوليات لا تؤدى إلى ضرر بدني، هذا الشخص ربمـا يكـون أكـثر احـتمالا فى الانهماك فى سلوكيات شرب الكحوليات والتي ترتبط بشدة بإدراك النتـائج السـلبية مقارنة بالشخص الذى لا يدرك ذلك.

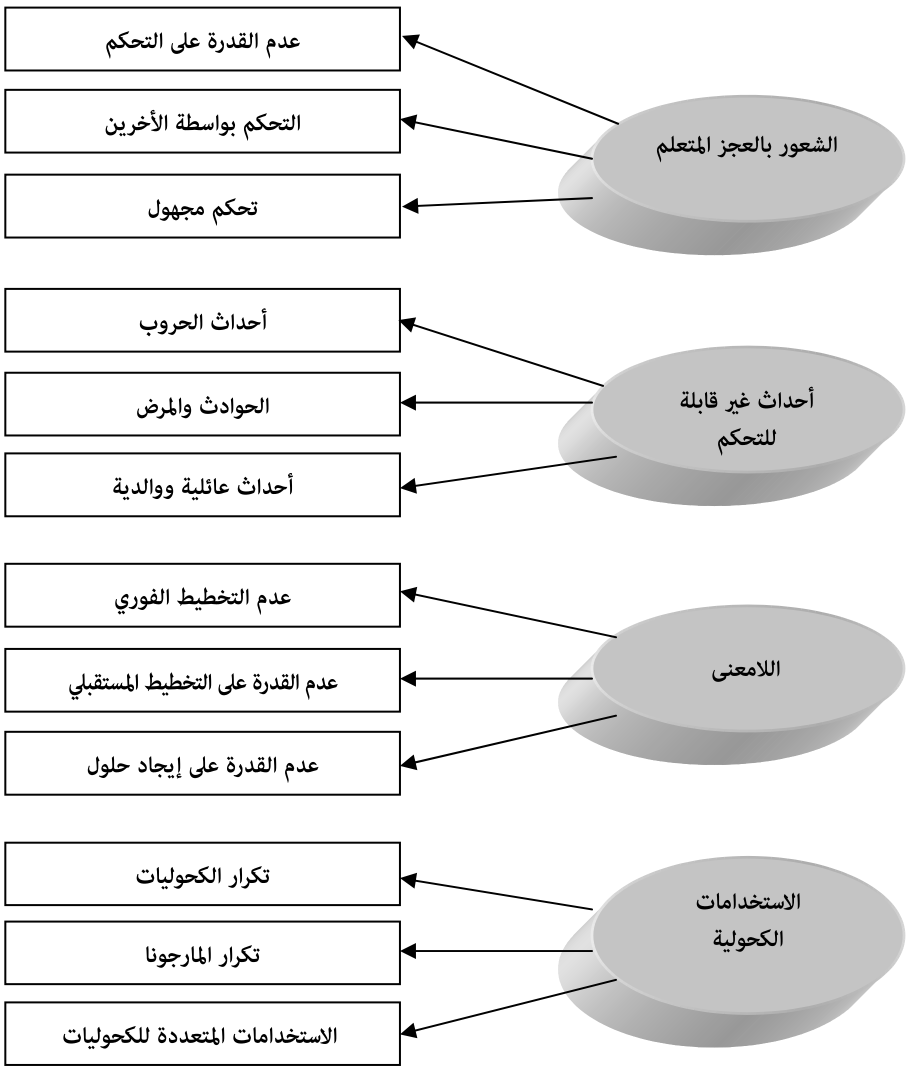
وهناك دراسات أخرى أظهرت علاقة ميول المراهقين نحو الكحوليات بمعتقـدات واتجاهـات والـديهم (Hawkins et al, 1992) ووعـى والديهـم بميـول المـراهقين نحـو الكحوليـات (Beck & Lackhart, 1992) واسـتهلاك الوالـدين للكحـول

(Ary et al, 1993) واستحسان أو تقبل الوالدين لاستهلاك الكحوليات (Barnes & Welte,1986) والنمذجة الوالدية للكحوليات (Hansen et al, 1987) والرقابة الوالدية (Dielman, 1995)، وحجم وجودة العلاقة بين الوالدين والمراهقين (Coombs Et Al, 1991) والممارسات الأسرية فى الضبط والتحكم (Barnes & Farrell, 1992) وانسجام الوالدين مع أصدقائهم (Jessor, 1987) وتؤثر معتقدات الأفراد حول الكحوليات على البنية السلوكية والنفسية للأفراد والتي تؤدى فى النهاية إلى نتائج سلبية من خلال:

1- اعتقادات الأفراد الإيجابية حول شرب الكحوليات قد تؤثر فى اتخاذ القرار فى المستقبل.
2- اعتقادات الأفراد الإيجابية قد تؤدى إلى إيجاد مواقف تنمى استعدادهم للألم
3- اعتقادات الأفراد الإيجابية قد تؤدى إلى تحيزات إيجابية نحو التمثيل المعرفي للمعلومات والذي يؤدى إلى نتائج سلبية للأفعال، والقرارات، حيث توجد إشارات بحثية تؤكد أنه بعد شرب الكحوليات تركز الأفراد أكثر على الهاديات cue الموقفية الظاهرة مثل (كل واحد لديه وقت سعيد بعد شرب الحكوليات) ويتجاهلون الإشارات الأقل وضوحاُ (مثل إدراك الذكور أن الإناث أكثر رغبة جنسية بعد شرب الكحوليات).

نموذج نيوكمب وهارلو (علاقة الأحداث الضاغطة بالعجز والاستخدامات الكحولية

قدم نيوكمب وهارلو (Newcamb & Harlow, 1986) نموذجاً رائعاً لعلاقة الاستخدامات الكحولية بنقص التحكم المدرك والشعور بالعجز والأحداث الحياتية الضاغطة واللامعنى.



علاقة الأحداث الضاغطة والعجز والاستخدامات الكحولية

ويؤكد هذا النموذج على أهمية النقص فى التحكم المدرك والشعور بالعجز المتعلم فى الشعور باللامعنى Meaninglessness وبعبارة أخرى فالاستخدامات الكحولية قد تكون نتيجة لاضطرابات انفعالية. مثل الاكتئاب، وأن هذه الاضطرابات الحادة ناتجة عن أحداث حياتية ضاغطة، وعدم قدرة الفرد على مواجهتها، وإدراكه المنخفض للتحكم، وشعوره بالعجز تجاه مسبباتها، ومن الممكن أن يعكس الاكتئاب

والاغتراب واللامعنى والنقص فى التحكم المدرك والسعادة well-being المنخفضة والعديد من حالات عدم الارتياح ضغوطاً نفسية حادة توهن الفرد، وتقوده إلى العجز واعتقاد أن استجاباته عديمة الجدوى، وأن أفضل استجابة يشعر فيها بالقوة هى اتجاهه لشرب الكحوليات وشعوره أيضا بأن الآخرين الأقوياء هم الذين يستطيعون التحكم فى حياته، وأنه مسلوب الاختيار والإرادة volition. ويعلق سيلجمان (Seligman, 1998) على ذلك بقوله أن المؤثرات المعرفية والانفعالية والدافعية للعجز لا تؤثر فحسب على إدمان الفرد للكحوليات بطريقة مباشرة، بل لها تأثير غير مباشر على الإدمان من خلال تأثير هذا العجز على توقعاته للعجز وشمولية هذا العجز لمختلف مواقف حياته، وأن حياته عديمة المعنى وتنخفض سعادته، ويغترب أكثر ويختل نظام قيمه ومعتقداته الدينية وتختل غرضية حياته وتخطيطه للمستقبل، وبالتالي نجد أن الفرد يتهدد من ذلك بالالتجاء للإدمان.... فاتجاه الفرد بل وزيادة استخدامه للكحوليات لاسيما لدى المراهقين يكمن فى النقص فى التمكن Mastery أو النقص فى التحكم الشخصي فى مختلف الأحداث الحياتية الهامة، والنقص فى الكفاءة الشخصية والشعور بالعجز.

ويعلق نيوكمب وهارلو (Harlow & Newcamb, 1986) على ذلك بقولهم أن إدراك العجز المتعلم قد يكمن فى المتغيرات التالية : النقص فى السعادة والاغتراب والاعتقادات الدينية المضللة والهدفية العشوائية من الحياة والنقص فى التخطيط المستقبلي الموضوعي، وسوء التكيف الانفعالي والأشكال المختلفة من الضغوط النفسية مثل الاكتئاب وضعف فاعلية الذات وعدم القدرة على مواجهة الأحداث السلبية، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط التى لا مهرب منها، والاستسلام تماما لها، مما يؤدى إلى التوقع السلبي لفاعلية استجابة الشخص وبالتالي تقوده إلى إدراك النقص فى فاعلية الذات، وإلى الاتجاهات الخارجية فى التحكم، والتى تشعر الفرد بأنه ليس له تأثير على مجرى حياته ودفة أموره، بل تخضع لعوامل خارجية مثل الحظ وقوة الآخرين، ومحصلة ذلك اتجاهه للإدمان هروبا من السلبيات الذاتية والاجتماعية التي لا تطاق.

القضية التاسعة: العجز المتعلم وثقافة الأقليات

لكل مجتمع ثقافته أو طريقته الثابتة فى الحياة، يتضمن مصطلح ثقافة كل الأشياء المادية التي ينتجها المجتمع كجزء من أسلوب حياته مثل:ملبسه، مسكنه، أدواته، مبتكراته الفنية. ويتضمن المصطلح أيضا اللغة السائدة فى المجتمع

ومعتقداتـه، وتركيبـه السـياسي، والعلاقـات الأسريـة، والقواعـد والأنمـاط المألوفـة للسلوك وتختلف هذه المظاهر الثقافية كثيرًا من قطر لآخـر فى العـالم، عـلى سـبيل المثال طريقة الحياة فى إنجلترا تستدعى السير على يسـار الطريـق، وفى بـلاد الشرق الأقصى يأكلون الأرز بالعصي، وفى بعض المجتمعات تقوم النساء بكل الأعمال، بينما يكرس الرجال وقتهم للتزين، وفى بعـض الـبلاد لا يمكـن أن يتنـافس صـديقان ضـد بعضهما فى الدراسة، أو حتى فى الرياضة.

كما أن الثقافة هى مجموعة القيم والأفكـار التـي تشـكل نسـقاً رمزيـاً يوجـه التفاعل الاجتماعي فى مختلف مجالات الحياة الاجتماعية وتنتقل الثقافة من جيـل إلى آخـر ويسـتوعبها الأفـراد مـن خـلال مؤسسـات التنشـئة الاجتماعيـة كـالأسرة والمدرسة ومؤسسة العمل، فإذا استوعبت الشخصية قيم الثقافة فإنها تشكل بعـداً أو عنصراً أساسياً فى بنائها، وبذلك فهي تقوم بدورها باعتبارها ضـميراً فرديـاً يتـولى كبح القاعدة الغريزية فى الإنسان، حتى لا تتسع مسـاحتها فتهـبط بـه إلى مـا دون المستوى الإنساني، إلى جانب ذلك تعمل الثقافة على ضـبط سـلوكيات الإنسـان بمـا يحفظ عليها فى نطاق السواء، وبما يجعل الإنسـان قـادراً عـلى التفاعـل الاجتماعـي السوي فى المجتمع، وتلعب الثقافة درواً تواصلياً وتكاملياً حينما تشكل مجموعـات التوجهات المتبادلة بين البشر فى المجتمع، وبهـذا الـدور تنتقـل بـالقيم مـن حالتهـا كموجهات للسلوك الفردي إلى دورها كضابط لتفاعل مجموعة من الـبشر فى إطـار المجتمع.

وتتضمن ثقافة أى مجتمع ثلاثة أنماط من القيم التي تـيسر للإنسـان التفاعـل السوي فى مختلـف مجـالات الحيـاة. وتعـد القـيم الوجدانيـة هـى العـنصر الأول فى منظومة القيم : وهى القيم التى ترتبط بموضوعات ذات أهمية عاطفية كتلك القـيم المرتبطة بالوطن والأم، حيث البعد العاطفي حاضر دائماً فى هـذه المنظومـة الفرعيـة التي يستوعبها الإنسان منذ طفولته من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وهـى قـيم غير قابلة للتغير، ويعنى تكشـف وجودهـا مـن حيـث الاتسـاع والعمـق مزيـد أمـن استقرار المجتمع وتماسكه وقوة الانتماء لـه، عـلى حـين تعـد القـيم التفضـيبلية هـى المنظومة الفرعية الثانية فى نسق الثقافة والقيم، وهى تلعب دورهـا بصـفتها معـايير للاختيار بين الموضوعات التي علينا أن نختـار مـن بينهـا فى مختلـف مواقـف الحيـاة الاجتماعيـة، وهـى إن تضـمن بعـض الجوانـب العاطفيـة إلا أن بهـا جوانـب أخـرى رشيدة. فالمفاضلة بين الموضوعات تتم بالنظر إلى مدى قبـول الـذات لهـا، وهـذا هـو البصر العاطفي، بيد أن المفاضلة تتم أيضـاً بنـاء عـلى قـدر مـن المعرفـة الموضـوعية

لتحديد أكثر الموضوعات ملائمة لإشباع الذات. وتقوم هذه القيم بدور محوري فى المفاضلة والاختيار بين الموضوعات فى مختلف مجالا الحياة كالاختيار الزواجى (داخل مجال النظام العائلي) والإشباع الفوري أو المؤجل (داخل النظام الاقتصادي)، والانسحاب أو المشاركة الفعالة (داخل النظام السياسي) وتعد القيم الإدراكية هى المنظومة الفرعية الثالثة والتي تشكل عنصراً فى بناء الثقافة والقيم، وهى تشكل أساساً من المعرفة الموضوعية الرشيدة التى يحصل الإنسان عليها من خلال التعليم، أيا كانت صوره - وهى بطبيعتها أكثر منظومات القيم قابليه للتغير، ومن السهل على الإنسان التخلي عن بعض مفردات هذا النمط من القيم لاكتساب أخرى محلها أكثر كفاءة تحل محلها، وهو ما يعنى أن المعرفة الإنسانية تتجدد على الدوام بسبب تجدد وحركية وديمومة التفكير(على ليلة، 2003).

ومن جملة ما سبق فإن الثقافة تشكل عقل المجتمع، أو حسبما يؤكد" دوركايم " جوهر الضمير أو العقل الجمعي فإذا كان هذا العقل قوياً ومتماسكاً كان قادراً على ضبط إيقاع التفاعل الاجتماعي بما يساعد على تحقيق أهداف المجتمع، بيد أنه إذا تعرضت ثقافة المجتمع للانهيار أو الاختراق فإن ذلك سوف يعنى أن المجتمع يصبح عشوائياً فى حركته مفتقداً لبوصلة التوجيه، إضافة إلى أنه يطلق عقال الغرائز - وهى القاعدة الحيوانية فى الإنسان من غير ضابط يتولى السيطرة عليها بحيث تصبح سلوكيات الإنسان موجهة بمنطلق غريزى عارية من أية قيم أو معايير مثلما هى خالية من أى رشد أو منطق.

ورغم أن القيم الثقافية والاجتماعية والأسرية تعد جزءا من النظام البيئي الذي يعيش فيه كل طفل منذ مولده، إلا أن بعض الأطفال قد يتعرضون للصراع فى ظل تلك القيم مما يزيد من تعقيد عمليات نموهم ويؤثر بعمق على حياتهم فغالبا قد يستحيل على الأطفال فى أسر الأقليات تنمية نوع من التكامل بين قيم وعادات المجتمع الكلى مع قيم وعادات الجماعة الثقافية التي ينتمون إليها،مع تجاهل الوسائل المؤثرة فى تحقيق ذلك التكامل. فكثيرا ما يشاهد الصغار ممن ينتمون إلى أسر السود أو الأسبان أو الهنود يوميا فى التلفزيون، والسينما، والجرائد والمجلات أن هناك فرصاً متاحة أمامهم للالتحاق بالتعليم والأعمال المختلفة. ورغم ذلك فهم يرون أيضاً المعاناة اليومية التى تعانيها أسرهم للهروب من دائرة الافتقار إلى التعليم، والحرمان الاقتصادي والعجز. فإذا كانوا فى سن المدرسة فقد يقضون أيامهم فى غرف الدراسة مجردين من الحماس أو التحديات التى تربطهم بحياتهم خارج المدرسة. وعندما يتقدمون نحو المراهقة والرشد غالبا يدركون أن فرص

العمل بعيدة المنال بالنسبة لهم، وقد يجدون أنفسهم محصورين فى بعض الأعمال المتدنية أو حتى قد لا يجدون عملا على الإطلاق (عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوى، 1999).

فعند مقارنة الأسيو أمريكيين بالأمريكيين أظهر الأسيو أمريكيين القليل من الاستقلالية والكثير من الرفض والعصبية والوحدة والغربة والرفض، وتصبح هذه الاضطرابات السلبية أكثر شيوعاً بزيادة توغل الأسيو أمريكان فى الثقافة الأمريكية، حيث يواجهون قبولاً أقل ويعتبرون أنفسهم نموذجاً للأقلية، ويزدادون وعيا بالفرص القليلة التي تتاح أمامهم، ولأنهم أهل للاضطهاد والظلم، كما أن إدراكهم محدودية الفرص المتاحة أمامهم فى المستقبل يؤدى إلى جهد أقل، والتزام Commitment ضعيف، وأداء سئ في المدرسة، وحين يبلغون السابعة لا يدركون فقط ما يوجد فى المجتمع من فروق عرقية، وإنما يدركون أيضاً النظرة الدونية التي يوليها المجتمع لجماعتهم الثقافية .. وهذا ما تم ملاحظته فى سياق تربوي عن أن توقعات المعلمين عن القدرات الفعلية للتلاميذ الأفارقة الأمريكان ذات اتساق منخفض بالمقارنة بالأطفال البيض، وبالتالي نجد أن المعلمين يعاملون الأفارقة على أنهم نموذجاً للأقلية وذلك لتوقعاتهم المنخفضة عن أدائهم، ومن ثم يعرضونهم للشعور بالعجز، وأثر ذلك تنتابهم تحريفات معرفية فحواها أنهم مرفوضون من الكبار (Smith & Mackle, 1995).

وفى هذا السياق أجرى ستار وروبرتس (Star & Roberts, 1980) دراسة تهدف إلى الكشف عن الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى الأقليات العرقية فى ماليزيا، أظهرت نتائجها أن الأقليات المهمشين فى المجتمع أكثر تشاؤم وأقل رضاً عن الفرص المتاحة أمامهم فضلاً الانسحاب الاجتماعي الذى يعتريهم، وانخفاض ثقتهم فى الجماعات الأخرى. وفى دراسة عن العجز المتعلم لدى أطفال بيض وسود، ووجدا أن السود أكثر تعطلاً فى حل مشكلاتهم بعد المرور بأحداث غير قابلة للتحكم عن البيض. وعن التكوين الثقافي باستخدام النموذج المعدل للعجز المتعلم أو ضحت أن الخاصية الرئيسية للتكوين الثقافي هى كفاءة الفرد فى قدرته كعضو مؤثر فى التكوين والتفاعل الاجتماعي للثقافة الجديدة، وكذلك الخبرة السابقة للفرد بالثقافة الأجنبية، ومدى امتلاكه لقيم تؤصل الكفاءة الشخصية ومفهوم الذات، وأن الطلبة الوافدين إلى ثقافة جديدة كالثقافة الأمريكية يتعرضون لضغوط حياتية لكونهم متواجدين فى ثقافة غير مألوفة ويتعرضون لصدمة الثقافةCulture shock

والتي تتمثل فى الوحدة النفسية والاكتئاب والقسوة Rigidity وهى أعراض موازية لأعراض العجز المتعلم (Reinicke ,1986).

وفى ضوء التفرقة بين الثقافات اعتقلت حكومات الولايات المتحدة الأمريكية ما يزيد على (100.000) مواطن يابانى خلال الحرب العالمية الثانية، وحتى اليوم يعامل الأسيو أمريكان طبقاً لأجناسهم وليس لسلوكهم، كما أن التفرقة والفقر اللذان يعانى منهما العديد من الأمريكيين السود هما عاملان مهلكان ليس لأنهم محرومون من المميزات المادية فحسب، ولكن لأنهم محرومون من المميزات النفسية..

وعلى نفس الاتجاه يشير فرناندو (Fernando, 1984) إلى أن التفرقة والفقر عناصر تعنى عدم قابلية تحكم، وعدم قابلية تحكم تعنى سلبية وإحباط، وباختصار عجز متعلم، ونتيجة لذلك أثبتت عديد الدراسات الأمريكية أن الأمريكيين السود ربما يفشلون فى الاستمرار فى مهام الاستمرار فيها ممكناً لاعتقادهم فى عجزهم، كما أثبتت دراسات أخرى أن الأمريكيين السود الأكثر احتمالا فى أن يكونوا محاربين هم أولئك الذين شعروا بأقل إحساس من العجز فى مواجهة الأمور لاعتقادات قوية لديهم فى قدرتهم على التحكم فى أحداث حياتهم وتشكيل مستقبلهم (Peterson, Maier & Seligman, 1995).

وعقب الحرب العالمية الثانية، أوضحت أبحاث متعددة أن الفروق العرقية وما يصاحبها من حرمان اقتصادي وتربوي يحول دون إتاحة الفرص أمام الأطفال السود لتنمية الكفاءة، والمرور بالخبرات الأساسية اللازمة لتكوين مفهوم ذات إيجابي،وقد تعرض هؤلاء الأفراد إلى نظام تعليمي دون المستوى إلى التحاقهم بأعمال بسيطة، وربما لا يجدون عملا مناسباً، وهذا بدوره يؤدى إلى عدم استقرار الأسر المنتمية لجماعات السود أو غيرها من الأقليات. وفى هذا الإطار تنمو لدى معظم الشباب فى جماعات الأقليات أنماط من التوافق تسير فى دائرة الفقر وقلة فرص العمل مما يسفر عن انخفاض دافعية الحياة والكسل المتعلم learned Laziness وتعلم السلبية وزيادة الاعتمادية على إعانات الشئون الاجتماعية ونقص تقدير الذات، وتشكيل أفكار لاعقلانية عن مسببات النجاح والفشل وانخفاض الدافع للإنجاز، والشعور بعد القدرة على التحكم فى البيئة أو ظروف الحياة المحيطة بهم والميل إلى الجناح، وارتفاع مستوى الطموح بصورة غير واقعية (Seligman ,1998).

وفقاً للأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال : "يمكن أن يعانى الأطفال من مناخ التحيز والنظر إلى بعض الأطفال كأقليات، ويمكن أن يحدث التحيز توتراً اجتماعياً،وعاطفياً ويمكن أن يؤدى إلى الخوف، والقلق، وأحياناً إلى العداء والعنف، ويمكن أن يضعف التحيز، وتمييز تقدير الذات، والثقة بالنفس عند هؤلاء الذين يتم التعامل معهم كأقلية من خلال إشعارهم بأنهم بغيضون جداً، وغير مقبولين، وتافهين. "خذ أمثلة قليلة فقط لممارسات الاضطهاد الاجتماعي للأطفال الذين يطلق عليهم أقليات :

- يتم تقليد طفل معاق ذهنياً فى الملعب، والسخرية منه لأنه "بطئ".
- يتم تعرض شابه فى مرحلة النضج إلى سخريات مهينة، وتحرشات جنسية بينما تمر فى الصالة بين الحصص الدراسية.
- عاماً تلو الآخر، يستمر خفض عدد الطلبة من مجموعة عرقية معينة بنسبة غير عادلة فى المؤسسات التعليمية.
- يجد صبى ما رسالة كره مجهولة الاسم تهاجمه بسبب معتقداته الدينية، وتحذره أن يحترس.
- يتم إقصاء تلميذ ما اجتماعياً من نشاط لا رسمى من عائلة لا يمكن أن تتحمل النفقات الخاصة التى يتم الاحتياج إليها للسفر، الملبس، أو التجهيزات التى تلائمه.
- التلاميذ الذين يعتبرون أصليين بالنسبة لتوقع المجموعة، يتلقون مهاماً تعليمية مميزة فى المدرسة أعلى من التلاميذ المهاجرين الذين يعتبرون أقل قدرة لأنهم يفتقرون الطلاقة فى اللغة الإنجليزية.
- يستخدم المدرس آراء شائعة سلبية عند وصف "هؤلاء الأشخاص" فى الفصل حيث يكون أفراد المجموعة التى تم إيذائهم حاضرين.
- الولد أو البنت، الذى تم إعطائه لقب للسخرية من وزنه أو وزنها الثقيل، يتم تجنبهم أيضاً اجتماعياً، ويتم اختبارهم باستمرار فى النهاية عندما يتم اختيار التلاميذ الآخرين للفرق.

إن الاضطهاد الاجتماعي هو ما يحدث عندما تتصرف الأغلبية فى أى نظام اجتماعي للإبقاء على الأقلية فى وضع غير موات - مزدرين، ومبتعدين، وغير آمنين. (لا يتم التقرير بالضرورة أن تكون "الأغلبية" هى الأعداد الأكبر، ولكن من الناحية السياسية التأثير الاجتماعي السائد، والقوة الاقتصادية).

آثار الاضطهاد الاجتماعي على تقدير الذات

هناك ثلاثة عوامل للاضطهاد الاجتماعي، ويمكن أن يؤذى كل منهم بحدة احترام الذات:

1- أن تعبيرات التحيز، مثل الآراء الشائعة السلبية، تعد رسالة للفرد أن "نوعه" يعد أقل قيمة، وبتلك الوسيلة تهدد تقدير الذات، وأحد عناصر تقدير الذات، يتم تعلم التحيز بالتعميم من الاتصال السلبي للفرد (عندما يتم الخداع بواسطة شخص ما، ويقرر الناقد أن ينقد الثقة فى كل أعضاء المجموعة التي ينتمي إليها هذا الشخص) أو بواسطة الإشاعة (التي يتم إعلانها بواسطة شخص موثوق فيه "منا" لما يكونون مشابهين جميعاً فيه، ويتم تصديق الرواية المغرضة). إن قوة التحيز هى أساس الرفض الذاتي : ويصل الأطفال الضحايا إلى تصديق الحكم الاجتماعي الصادر ضدهم.

2- إن تصرفات التمييز، عادة فى شكل إعاقة أو إقصاء، تبعد الطفل عن تطورات إمكانياته وقدراته، وبتلك الوسيلة تقيد التعيين الذاتي للشخص، وهو العنصر الآخر لتقدير الذات. إن قوة التمييز هى إنكار الفرصة : ويصل الأطفال الضحايا إلى أن يكونوا مكبوحين بما لا يتم السماح لهم أن يفعلوه، فالتلاميذ الذين يدخلون المدرسة الثانوية بقدرة محدودة على تحدث اللغة الإنجليزية قد يتم تعقبهم فى كل المقررات التعليمية ذات المستوى الأدنى، مع قلة الطلاقة فى لغة الأغلبية التي تستخدم لتقييد كل شيء مسموح لهم أن يتعلموه.

3- إن تصرفات المضايقة المستمرة للأقليات تكون عادة على شكل تهديدات أو هجومات، وتنقل إلى الطفل الإحساس بالخطر الشخصي، ملهية الشاب فى المدرسة عن التعلم من أجل الاحتفاظ بالأمان، وبتلك الوسيلة تضعف من تقدير الذات من خلال التضحية بالإنجاز الأكاديمي، والتأثير المضيف لمثال شخصي يمكن أن يكون عميق ("إذا استطاع ذلك أن يحدث لأحد منا، يمكن أن يحدث لنا كلنا")، وقوة المضايقة المستمرة هى التخويف، جاعلة الضحايا يعيشون فى مثل هذه التعبيرات المخيفة لدرجة أنهم لا يجرؤون غالباً على مواجهة ما يعرفون أنه خاطئ، وبالتالي، فإن الشابات اللاتى يكن عرضة لعروض جنسية ذكرية غير مرحب بها - تعليقات جنسية، إهانات جنسية، ضغط جنسي، إيماءات جنسية، لمسات جنسية، أو تحرشات جنسية - "يعلنون عن التأثيرات المتشابهة لهؤلاء ذو ضحايا الاغتصاب - الغضب، والخوف،

والضعف، والخجل، واللوم الذاتي وفقد احترام الذات، والإحساس بالذنب، والارتباك، والاكتئاب، والاضطراب"، إن الاتحاد الأمريكي للنساء الجامعيات يعلن أن 70٪ من الفتيات يعانين مضايقات مستمرة، و50٪ يعانين لمسات جنسية غير مرغوب فيها فى مدارسهم وتعلن ثلث الفتيات جميعاً عن الإشاعات الجنسية التى تنتشر عنهم، ويعلن ربعهم أنه يتم وضعهم فى زاوية، والتحرش بهم ... والفصول الدراسية، والمداخل فى مدارسنا هى الأماكن الأكثر اعتياداً للمضايقات الجنسية، ويكون الكثير من الفتيات خائفات من التحدث جهاراً عن الخوف من المضايقة الأسوأ.

والجدير بالذكر أن معظم الأطفال السود وغيرهم من الأطفال فى جماعات الأقليات ينشئون وهم يدركون أنهم يعيشون فى أقل المناطق تقبلا بالنسبة لبقية أفراد المجتمع، الانعزال، الحواجز، التحفظات ويشاهدون انتشار الجوع والفقر والمرض وعدم توافر المسكن الصحى، وتدنى مستوى الحياة بصورة عامة سائدة فى مناطقهم. وهم يلمسون أيضاً معاناة الكبار للحصول على عمل (أى عمل) مما يترتب عليه فقدهم الحماس لتعلم مهارات مهنية، ويشعرون بضآلة فرص استخدامهم لها فى المستقبل، ويعانون كذلك من قلة المواصلات وفرص الترقية، ويلتحقون بفصول مزدحمة، ويتعاملون مع معلمين غالباً ما ينظرون إليهم نظرة نمطية تتسم بالدونية والتحقير والنقد الدائم لهم، والنظر إليهم على أنهم يمتلكون العجز عن التحكم.

ولاشك أن مرور الأطفال بمثل هذه الخبرات يوميا يعرضهم لتعلم العجز والكسل،والاعتقاد بأنه لا جدوى من أى محاولة طالما أنها محكوم عليها بالفشل وأحيانا يقنطون، وقد أدت تلك التأثيرات الحادة للتمييز العرقي إلى إقرار الاقتران بين النتائج السيئة التي تحدث لهم وسلوكهم وسماتهم وأنهم أهل لذلك، ويعد التمييز العرقي أكثر مشكلات الصحة العامة فى أمريكا خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين والتي عرضت الأطفال لليأس، العجز المتعلم، الإحباط المعنوي، والجناح.

وهنا يوضح فيجل (Vigil, 1997) فى دراسته النظرية أن جماعة المكسيك الذين يقطنون فى المجتمع الأمريكي بوصفهم جماعة هامشية تواجه العديد من المشكلات منها، التمييز العنصري، العوائق الاقتصادية وصعوبة التكيف مع الثقافة الأمريكية الحديثة، وعجزهم عن إشباع حاجات أطفالهم من خلال المؤسسات

الاجتماعيـة، وشـعورهم بـالاغتراب والعزلـة، وغيرهـا مـن المشـكلات التـى تـرتبط بالهامشية فى جميع المجالات البيئية، الاقتصادية، الثقافية، والنفس الاجتماعية.

وقـام كريزجـر (Creuziger,1997) بدراسـة انثروبولوجيـة ثقافيـة للأطفـال المهمشـين فى موسـكو مـن خـلال تغيـير الاتجاهـات والعوائـق البيئيـة ومشـكلات الشباب، والرأي العام، وتوصلت الدراسـة إلى أن تكـوين الـرأي العـام والاتجاهـات يشكل سلبي نحـو هـذه الجماعـة كـان لـه ارتبـاط دال بتـدهور أسـلوب حيـاتهم وقيامهم بأنشطة إجرامية خاصة فى المناطق الحضرية.

بيد أنه ليس بالضرورة أن تكون تلك هى صورة النمـو لـدى أطفـال الأقليـات، فهناك كثير من أولئك الأطفال ينمون فى أسر قويـة ويتلقـون الـدعم الـلازم لتنميـة مفهوم ذات إيجابي دون فـروق بيـنهم وبـين أطفـال الأغلبيـة (البـيض مـثلا) وقـد استفاد الأطفال السود من التغيرات التي حـدثت نتيجـة حركـات حقـوق الإنسـان، مما دفعهم إلى التغلب على ما يعترضهم من عقبات ناتجة عن الحرمان الاقتصـادي والتمييز العرقي، ومن ثم استطاعوا تحقيق مستوى مرتفع فى التحصـيل الأكـاديمي، والحصول على مهن ووظائف جيدة (Farley, 1978).

ويكمن العامل الأساسي خلف ذلك النوع من التوجه الصحي الفاعـل أسـاليب التنشئة الأسرية الإيجابية التى تعلم الصغار أن عدم توافر الفرص يجـب أن يكـون حافزا بديلا لبذل المزيد من الجهد أو البحث عن فرص بديلة. وهنـا أجـرى فيليـب وآخرون (Phillip et al, 1985) دراسة عن أساليب التنشئة الاجتماعية لعينة تضم ثلاثة أجيال مـن السـود فى مختلـف الولايـات المتحـدة الأمريكيـة. اتضـح منهـا أن أساليب التنشئة التى تؤكد الاعتزاز بالأصل العرقي والتمسك بميراثه، ووحدة السود والتميز الفردي وبنـاء الشخصـية والاعـتماد عـلى الـنفس، والمسـاواة بـين الأعـراق، وضرورة التعامل مع مختلف الأفراد بغض النظر عن الأصل، تعـد أسـاليب تسـاعد على تكوين معتقدات القدرة على مواجهـة الصـعاب بفاعليـة لتحقيـق مـا يريـده. فالأفراد ذوو القدرة على الهيمنة والسيطرة ينحدرون من ثقافة يشيع فيها الـدفء والديمقراطية، وتنشئة تتميز بمبادئ النظام، وتشجع على الاستقلال والتحكم الـذاتي والضمير والإنجاز، فى حين نجد أن ذوى العجز المـتعلم هـم مـن يصـفون ثقـافتهم بأنها تساعد على الاتكالية والعداوة، ويصفون الراشدين بأنهم يسـتعملون العقـاب البدنى، والحرمان من الامتيازات والحقوق والحماية الزائدة، ويرون العالم عـلى أنـه محكوم وحاقد.

ومع ذلك فقد تكون أساليب التنشئة الاجتماعية مصدرا للصراع فى بعض جماعات الأقليات فبعض الأسر من الهنود الأمريكيين مثلا تؤكد على أهمية المشاركة والكرم، والتعاون مع الآخرين، والتوجه نحو التعامل مع الأحداث حسب الظروف وليس حسب جدول زمني معد مسبقا،واحترام الكبار حسب مولدهم الطبيعي وإعطاء أهمية كبيرة للأسرة الممتدة. وفى مثل هذه الأسر يتعين على الفرد إعطاء أهمية كبيرة للألفة والتكامل مع بقية الأفراد بدلاً من معارضة أى تدخل فى شؤونه،أو محاولة فرض إرادته على الأحداث الخارجية، وقد يصعب على الطفل أو المراهق فى تلك الأسر التوفيق بين هذه القيم وتلك السائدة فى المجتمع الكلى التى ترى أن علاقة الفرد بالعالم يجب أن تقوم على أساس النضال والشجاعة والإقدام.

عوامل ثقافة الأغلبية ضد الأقلية وردود الوالدين فيها

ومن عوامل إثبات أو إدراك الانتماء للأقلية ما يسمى بعوامل الاضطهاد الاجتماعي وهى (التحيز، التميز، المضايقة، وهى عوامل تدعم كل منها الأخرى بشكل مدمر، ويمكن أن يتم استخدام كلاً من التحيز والتميز لإثبات وجود الآخر، ويقول التحيز : " لأنك أقل شأنا، لا يجب أن يتم السماح لك بأن تفعل ما تكون الأغلبية حرة فى فعله " (وبناءاً عليه، يتم إثبات التمييز) ويقول التميز : "لأنك لا تفعل ما تفعله الأغلبية، يجب أن تكون أقل شأناً" (بناءاً عليه، يتم إثبات التحيز) وتقول المضايقة : "من الأفضل أن تصمت بشأن ما يحدث، وإلا سيتم إيذائك بشكل أسوأ" (وبناءاً عليه، يظل التحيز، والتميز غير متحديان) بالإضافة إلى ذلك، فى نظام اتجاه الأغلبية، يصبح الضحايا الأقلية غالباً ملومين ("لقد طلبت ذلك، الطريقة التى تم تزيينها بها")، ويصبح المرتكبون الأغلبية غالباً معذورين ("لأنه حقاً طفل رائع، وبرغم كل شيء، وسيظل الصبية صبية").

وإذا كان يجب أن يسقط طفلهما ضحية للتحيز للأغلبية، يمكن أن يحتاج الوالدان إلى منح المساعدة السيكولوجية "إن ما يقولوه عنك، هو ليس عنك، إنه عنهم. إنه من جهلهم أو رغبتهم فى أن يكونوا مزعجين" ويمكنهما أيضاً تكرار حكمة "الينور روسيفلت": "لا يستطيع أحد أن يجعلك تشعر بأنك أقل شأناً بدون رضاك".

إذا كان يجب أن يسقط طفلهما ضحية لتمييز الأغلبية، ويمكن أن يحتاج الوالدان أن يمنحا المساعدة المؤيدة. "إن حقوقك المماثلة يتم انتهاكها، وسنجد شخص ما يجعل القضية تعترض على الظلم الذى يحدث".

إذا كان يجب أن يسقط طفلهما ضحية لمضايقة الأغلبية، يمكن أن يحتاج الوالدان أن يمنحا المساعدة الاجتماعية. "سنتحدث إلى أيما سلطات يجب أن نتحدث إليها لكى نجعل هذه المعاملة تتوقف، ولكي نخلق لك الأمن الاجتماعي فى المدرسة".

إذا كان الوالدان يعانيان أو يستمران فى معاناة، تجربتهم الخاصة المنتمية للأقلية مع الثلاثة عوامل من الاضطهاد الاجتماعي، يمكنهما مشاركة الطفل فى كيفية تعلمهم أن يتعاملوا بفاعلية مع التحيز، والتمييز، والمضايقة المستمرة خلال الأعوام. وفى النهاية، هناك هذه الإمكانية : يمكن أن تخاطر المدارس التى يجرى فيها التحيز، والتمييز، والمضايقة داخل المجموعات بدون كبح بقيام الضحايا المثارين برد الهجوم بالعنف ليثأروا من سوء المعاملة التي اختارت السلطات السماح به.

القضية العاشرة: العجز المتعلم وسلوكيات الانتحار

إن الانتحار شائع بين أطفال المدارس اليوم بحيث لا يمكن تجاهله، ومن الأطفال الأكثر تعرضاً : الأطفال الذين يعودون من المدرسة إلى بيوت ليس فيها أحد، وذوى صعوبات التعلم والذين يخبرون عجز أكاديمى كبير، والتلاميذ الذين يخبرون مشكلات عائلية مزمنة ويلخص جيتزلو (Guetzloe, 1988) أسباب الانتحار عند الأطفال قائلاً:

إن أي مشكلة تسهم فى مشاعر الاكتئاب وعدم الجدارة والعجز قد تطلق العنان للسلوك الانتحاري عند فرد متهيئ لذلك، ومن بين العوامل الكثيرة التى أشير إليها باعتبارها تسهم فى انتحار النشء : العزلة والاغتراب والخسارة وإساءة المعاملة الجسمية والسيكولوجية، والخلل فى العلاقات مع الأتراب، وتعاطى المخدرات، وعدم النظام والخوف من العقاب، والإخفاق، وإدراك العجز، والمعرفة عن الانتحار.

فسلوك الانتحار - باعتباره أشد أشكال السلوك العنيف الموجه نحو الذات - يرتبط بميل الأفراد إلى إدراك أسرتهم على أنها عاجزة عن التحكم ويزداد فيها التفكك والصراع، وإدراك نقص القدرة على التحكم وأنهم لا يستطيعون تغيير أو تعديل المثيرات السلبية فى الأسرة ومن هنا يتولد لدى هؤلاء الأطفال متغيرات وسيطة تساعدهم على الإقدام على سلوك الانتحار مثل التحريفات المعرفية عن ذاتهم وعالمهم ومستقبلهم، وتتسم أساليب مواجهتهم للمشكلات بالسلبية، وتكرار

استخدامها، مما يتيح لهم الشعور بعدم جدوى قدراتهم وأساليب تكيفهم واستيعابهم للمشكلات لاسيما المشكلات الأسرية (Cole, 1989).

وهنا قام بيك Beck بدراسة إكلينيكية متعمقة لخمسين من الانتحاريين أثناء علاجهم معرفيا، حيث لاحظ أن الانشغالات الانتحارية تبدو مرتبطة بالتصور العقلي للموقف على أنه يائس وغير ممكن التحكم فيه، وبالتالي وبالتالى تعلم العجز، وقرروا أن الانتحار هو الحل الوحيد الممكن لمواقفهم التى يشعرون فيها بالعجز. واعتبر هؤلاء أن عجزهم ناتج عن تشويه معرفي Cognitive Distortion، أو أنه مشتق من مقدمات خاطئة أو غير واقعية.

ومن ثم فإن العجز المتعلم والاكتئاب متغيرين ذو درجة تنبؤية عالية بحدوث الانتحار أو النية فى الانتحار وتتضح علاقة النية فى الانتحار من خلال الاعتقادات المختلة وظيفيا، والتفكير اللاعقلاني، والخوف من عدم الاستحسان الاجتماعي .. على سبيل المثال يصف برندت (Brendt, 1979) الخوف من عدم الاستحسان الاجتماعي على أنه يكون من عاملين وعى مرتفع بالذات Self-consciousness واهتمام مبالغ فيه بالقبول الاجتماعي، فقوة الاستحسان الاجتماعي وخوف الفرد من تحقيقه قد تهيئه إلى إدراك أنه لا يملك معطيات ذلك وعليه يكون الانتحار أجدى على سبيل المثال طبق مقياس للتفكير اللاعقلاني على مجموعة لديها محاولات انتحارية ومجموعة عادية، أظهرت النتيجة أن المجموعة ذات الميول الانتحارية لديها توقعات عالية للإنجازات الذاتية عندما قورنت بالمجموعة غير الانتحارية .. وأشار بيبر وبيك (Piper & Beck, 1987) إلى دور الاتجاهات المختلة وظيفيا، والاتجاهات نحو الكمال المطلق، والحساسية للنقد الاجتماعي كعوامل تؤدي إلى اكتساب العجز وإدراك عدم القدرة على التحكم، وبزيادة العجز المتعلم لاسيما فى وجود هذه العوامل تتشكل نوايا الانتحار، حيث يعتقد الفرد أنه لا جدوى من المحاولة، وأن الذات لا تملك معطيات التأثير فى الأمور ومن الأفضل انتهاؤها. وهنا وثق وودس وميولر (Woods & Muller, 1988) أن الأفراد ذى المحاولات الانتحارية لديهم حاجة قوية للأداء بكمالية وإتقان، ليكونوا مقبولين من جانب الآخرين، وإذا لم يحققوا ذلك يتجه تفكيرهم إلى الاعتقاد فى العجز على مستوى الفرد. وهذا ما وثقته عديد الدراسات (Schott & Cleem, 1982, 1987; Asarnow et al, 1987) من أن ضعف مهارات حل المشكلات ترتبط بشدة بنوايا الانتحار وسلوكياته وبشكل أكثر توضيحاً فإن الخلل فى مهارات المواجهة يتأثر

بمعتقدات ومعارف المواجهة Coping Beliefs والتى بدورها تهيئ الفرد إلى سلوكيات الانتحار.

وفى دراسة أجريت على عدد كبير من المراهقين السود، وجد (Better & Walker,1986) أن المراهقات الذين يحاولون الانتحار أكثر تكيفاً واعترافاً بأعراض الاضطرابات الداخلية مثل (الاكتئاب، القلق، والانسحاب) مقارنة بالمراهقين من نفس السن والذين يكونوا أكثر تكيفاً لأعراض الاضطرابات الخارجية مثل الغضب والعدوان. وفى دراسة ويز (Weiss,1990) عن المراهقين الموهوبين والانتحار ظهر العجز والمحاولات الفاشلة المتكررة فى إقامة خيط اجتماعي لسلوك الفرد، لاسيما عندما يفقد الفرد فرديته واعتقاده فى قدرته على التأثير فى الأمور الاجتماعية واعتناقه لمعارف مشوهة تهيئ له أنه لا يملك مقومات التأثير، ومحصلة هذا كله ميل المراهقين للانتحار.

وفى السياق ذاته ينظر فرويد للانتحار على أنه الفشل فى البداية، وبدلا من اتجاه العدوان للعالم الخارجي يوجه للذات، وبطريقة تملأ عقل الفرد بمعارف واهية مشوهة بدورها تزيد من الطاقة التى تدفعه لتحطيم ذاته، فالانتحار يكمن في العقاب الموجه للذات والمرتد للداخل.

وأشارت دراسات (Lazarus & Delongis, 1983) أن المصادر التي يشتق منها الفرد معانى حياته تتأثر بالأساليب التى يطورها الفرد للتغلب على الضغوط، فكلما خسر الفرد أحداثاً حياتية تهدد التزاماته الحياتية ازدادت الضغوط لديه بالرغم من إمكانية أن يتحول هذا الشعور بالتهديد إلى عامل إيجابي يحرك الفرد نحو مزيد من تطوير ميكانزمات تكيفية دافعة على التحدي والاستمرار.

وتوثق بعض الدراسات ثمة ارتباطاً إيجابيا بين المعنى فى الحياة والسعادة، وأن الضغوط كما تظهر من التأثير السلبي لأحداث الحياة تسهم فى فقدان معنى الحياة، ومن ثم فإنها تقلل من السعادة والهناء، الأمر الذى يتوفر من خلاله تربة خصبة لتشكيل ونمو اكتساب العجز، إدراك نقص القدرة على التحكم (Zika & Chamberlain, 1992) وقد تشجع خبرات التنشئة الاجتماعية الأولى السلبية والعجز لدى الأفراد خصوصاً لدى المرأة (Marcus, et al, 1987) وتؤدى إلى السلوك التكيفى الأدائي لدى الرجال (Elpern & Karp, 1984) وأشارت بحوث أخرى إلى أن الأحداث التى يمر بها الشخص فى حياته لها علاقة وثيقة بزيادة الاكتئاب، الذى قد يدفع إلى الانتحار (Formanek & Gurian, 1987)، ومع تطور

بحوث الضغوط سعت الدراسات إلى اكتشاف العلاقة المباشرة بين أحداث الحياة والاستهداف للانتحار، على سبيل المثال ظهرت علاقة إيجابية بين أحداث الحياة السلبية المتصلة بالعلاقات الشخصية والميل إلى الانتحار لدى المرأة، وعلاقة إيجابية بين الميل إلى الانتحار وبين الأحداث المتصلة بالفشل فى العمل لدى الرجال (Lester, 1984).

وفى هذا السياق يذكر كولى (Cole, 1989: 248) أن الممهدات المعرفية للانشغالات الانتحارية قد تبدو فى معتقدات التكيف أو المواجهة، والخوف من الرفض الاجتماعي والعجز وأن امتلاك الفرد لمهارات ضعيفة لحل المشكلات قد يؤثر على معتقدات مواجهة المشكلات، ومؤداها أن الفرد لا يمتلك أى قدرات لتخطى أى مشكلة. وهنا لاحظ فاربر Farber علاقة الانتحار بالعجز، وعبر عنها بقوله (عندما تكون النظرة للحياة قانطة وتضعف القدرة على التحكم يحدث الانتحار)، ووجد مينكوف وآخرون (Minkoff et al, 1991) فى دراسة على بعض محاولي الانتحار علاقة العجز بالتوجه الانتحارى أوثق من علاقة الاكتئاب بذلك التوجه،وأن العلاقة بين الاكتئاب والتوجه الانتحاري تعتمد على الارتباط بمتغير وسيط وهو إدراك العجز، بالإضافة إلى أن محاولي الانتحار من غير المكتئبين أظهروا ارتباطا دالا بين العجز والتوجه الانتحاري.

وفى دراسة لتوماس وجانى (Thomas & Jane, 1992) عن الشخصية التي تحطم ذاتها، أظهرت الدراسة أن هذه الشخصية شخصية ضعيفة، تشعر بالعجز وتتعلمه من كل وفى كل أمورها الحياتية والشخصية، وتستخدم أقل الأساليب تكيفاً فى مواجهة الضغوط مثل استراتيجية الإنكار والإفراط فى استخدام الكحوليات وينظر المجتمع إلى هذه الشخصية كضحية يجب إرشادها وعلاجها معرفياً، ويفسر بيك وسيلجمان سلوك الانتحار فى ضوء عاملين هامين هما :

1- أن العجز المتعلم هو العامل الدافع للسلوك الانتحاري.
2- أن التفكير المشوه يقوم بدور جوهرى فى معظم حالات العجز.

أى أن التركيز الرئيسي فى تفسير بيك وسيلجمان أن سلوك الانتحار عند الشخص الذى يشعر بالعجز المتعلم يشتق من تشوهات معرفية معينة، فحين يفسر الفرد المتعلم للعجز خبراته بصورة مشوهة وبطريقة سالبة، ودون أساس موضوعي يتوقع نواتج سلبية نحو أي محاولات يقوم بها من أجل تحقيق أهدافه، ومع انفعال العجز يوجد إحساس لدى الفرد بأن من أكثر الأمور استحالة أن تحقق

خططه أهدافه المستقبلية، ويشعر أيضا بأن المساعدة من الآخرين تكون بلا جدوى نتيجة لعدم الثقة فيهم، ومن ثم يستغرق فى تصوراته الانتحارية. فالفرد العاجز عن التحكم لديه احتمالية كبيرة للانتحار لرغبته في الهرب من مشكلة يعتبرها من منظوره لا حل لها لاسيما وأنه لا يلجا إلى الآخرين من أجل المساعدة ومع الوقاية من العجز هناك اعتقاد قوى بفاعلية خططه التى تثير لديه الشعور بالكفاءة على تحقيق الأهداف، وفى ضوء ذلك فإن هذا الفرد - رغم إحباطه- يستمر في انشغاله لتحقيق أهدافه، ويلجأ إلى الآخرين من أجل المساعدة لأنه ما زال يثق فيهم.

وفى هذا السياق فإن أحد السيناريوهات الأكثر شيوعاً فى توجه الشاب إلى الانتحار يوضح تدريجياً كما يلى :

1- الدخول فى حالة كئيبة من الفشل فى الإنجاز أو فقد علاقة (بناءاً عليه، ويحتاج الوالدان أو المربين أو المرشدين إلى أخذ الإخفاقات، والخسائر الضخمة بشكل جدى، ويشجعان على توضيح المشاعر الجارحة عن طريق المحادثة المباشرة).
2- الانصراف إلى العزلة السيكولوجية، أو الاجتماعية لإخفاء احترام الذات المنخفض (وبناءاً عليه، يحتاج الوالدان إلى زيادة مساعدتهم، وتعبيراتهم عن التوكيد الشخصي).
3- السماح للتفكير بصورة مبالغ فيها من العجز (وبناءاً عليه، يحتاج الوالدان أن يزودا بوجهة نظر واقعية).
4- الرجوع إلى الإدمان الجوهري لمداواة الألم ذاتياً ن وبتلك الوسيلة يزيد من الاحتمالية التي يمكن أن يسيطر عليها (بناءاً عليه يحتاج الوالدان أن يثبطا الرجوع إلى الكحوليات وأن يحصلا على المساعدة الاستشارية الخارجية إذا لم يكونا قادرين على المساعدة فى التحدث من خلال المعاناة).
5- الاقتراب من الوسائل الجاهزة ومن ثم إنهاء المعاناة (وبناءاً عليه يحتاج الوالدان أن يحررا كل الوسائل المنزلية من خطر الابتلاء بالإيذاء الذاتي الخطير).

وفى هذا الصدد قدم ولفولك (Woolfolk, 1998) بعض المعتقدات المشوهة وما يقابلها من اعتقادات حقيقية تسهم فى التصدى لسلوك الانتحار :

- المعتقد المشوه : الناس الذين يتحدثون عن الانتحار لا يقتلون أنفسهم
- الحقيقة: من (8-10) أشخاص يقدمون على الانتحار، يفكرون فى جرح أنفسهم قبل أن يفعلوا ذلك فى الواقع.

- المعتقد المشوه : أنواع معينة من الناس هم الذين ينتحرون
- الحقيقة : كل أنواع الناس تقدم على الانتحار سواء كانوا من الذكور أو الإناث، من الصغار أو الكبار، من الأغنياء أو الفقراء، من القرى أو المدن، وهذا يحدث فى كل جماعة متطرفة وثنية أو متدينة.
- المعتقد المشوه : عندما يتحدث شخص عن الانتحار يجب عليك أن تغير الموضوع لتبعد عقله أو عقلها عنه
- الحقيقة " يجب عليك الاهتمام بهم جدا، والإصغاء لما يقولونه بعناية، وأعطائهم الفرصة ليعبروا عن مشاعرهم، واتركهم يعرفون أنك مهتم بهم، وساعدهم لكى يحصلون على المساعدة والنصيحة.
- المعتقد المشوه : معظم الناس الذين يقتلون أنفسهم يريدون الموت حقاً
- الحقيقة : معظم الناس الذين يقتلون أنفسهم يرتبكون ويتوترون حول ما إذا كانوا يريدون الموت أم لا. فالانتحار غالبا مثل البكاء يحتاج للمساعدة والنصيحة والتوجيه.

القضية الحادية عشر: العجز المتعلم والبطالة (*)

إن للعمل أهمية عظيمة الشأن فى حياة الإنسان، فهو يحدد نوع النشاط الذي يقضى فيه الإنسان معظم وقته ويبذل فيه أقصى مجهوده، ويظهر فيه غاية كفايته، ويجد فيه وسيلة جيدة للتعبير عن ميوله وقدراته ومواهبه وطموحه، وهو المجال الاجتماعي الذي تتم فيه معظم علاقات الفرد الاجتماعية كونه يحدد نوع الناس الذي سيختلط بهم، ونوع الزملاء والأصدقاء الذين سيتعامل معهم، ويعيش بينهم معظم الوقت.

ويقضى معظم الراشدين الأمريكيين (بالتحديد حوالي 63% منهم) القسط الأكبر فى اليوم وهم يعملون، وانتشرت الفكرة الرئيسة القائلة بأن العمل واجب مقدس ومجزِ، وعلى الرغم من أن هذا الاتجاه ليس شائعا بكثرة اليوم خاصة بين الشباب، إلا أن العمل مازال له قيمة، حيث أثبتت دراسة مسحية أن حوالي أربعة من بين كل خمسة من طلبة الجامعة يدركون أهمية تكريس حياتهم لمستقبل ذى معنى، ويقدر الكثيرون العمل أكثر من النتائج المادية الناتجة عنه، ويقولون بأنهم يفضلون العمل حتى ولو كانوا قد ورثوا نقوداً تكفيهم وتشجعهم على التقاعد (دافيدوف، 1983).

* إذا ما فقدت وظيفتك خارج المنزل فإنك تفقد وظيفتك داخله (رجل من جامايكا) .

وتتعدد أسباب توجه الفرد نحو العمل منها :

- يوفر عديد من فرص الابتكار والتنوع والإنجاز الأمر الذي يجعل الوظائف شيقة.
- يزود الفرد بمكانة اجتماعية بين جماعته وفى مجتمعه، ودخل مرتفع نسبيًا وفوائد خارجية كذلك.
- يتيح للفرد درجة تأثير نسبية فى الآخرين، ودرجة تأثر نسبية بالآخرين.
- الاطمئنان على المستقبل. ويتيح للفرد حرية واستقلالية وخصوصية معينة.
- يصبح العمل مصدراً للرضا الداخلي عندما يقتنع الفرد بأن العمل من أهم الأشياء فى الحياة، وأنه من الصواب أخلاقيا أداء العمل، وعلى الفرد أن يعيش حياة أساسها ضبط الذات، وأن قيمة الفرد يحكم عليها من خلال العمل.
- التجارب والحياة والخبرات التي يتم اكتسابها من خلال العمل.
- يعبر العمل عن هوية الشخص واهتماماته المهنية، وتفضيلاته الشخصية. فالإنسان كائن عامل وبغير العمل ينقضي حضوره،وبالعمل يتميز الإنسان عن الحيوان والعمل ليس نشاطا مفيداً فحسب ولكنه يحمل فى طياته إشباعاً عميقاً للإنسان. إنه نشاط إنساني في ذاته،لا يوجد فاصل بين العمل واللعب أو بين العمل والحضارة والثقافة. فهو نشاط إنساني ممتع.
- ويحدد العمل أيضاً المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد ويحدد مجال التقدم والترقي أمامه فقد تكون فرص التقدم والترقي فى العمل كثيرة بحيث يستطيع الفرد الكفء الوصول إلى أعلى المراكز فيه. وقد تكون فرص التقدم فيه قليلة جداً بحيث لا يستطيع الترقي فيه إلا العباقرة والموهوبون.
- لا تقتصر أهمية العمل على إنه مصدر للدخل بل إن العمل يشكل دوافع الفرد ويقوى عزيمته، ويجعله يقبل على الحياة ويشعر بالمعنى والقيمة، ومن الصعب أن يكون الإنسان سعيداً بدون عمل لأن الحاجة للعمل تتساوى مع الحاجة للطعام والشراب. والعمل يوفر للفرد الاستقلال والاستقرار فى تفاعلاته اليومية ومصدر شعور الفرد بهويته، ومنبع كفاءة الذات Self-Efficacy والثقة بالنفس، وركيزة التفاعل الاجتماعى الذى يتيح للفرد فرص تحقيق وتقدير الذات، والمكانة الاجتماعية.

ويشير عادل العوا (1983: 33) إلى أن العمل وقف على الإنسان ويحقق للفرد مصيره، ويسهم فى الحياة الاجتماعية، ويكاد يكون الوسيلة الوحيدة السوية للحصول على الموارد للعيش فى نطاق الكرامة الإنسانية، ومن الجلى أن كرامة

العمل الإنسانى تنشأ أولا عن اتصاف العمل بصفة الشخص الإنسانى، وتنشأ ثانياً عن دور الفرد فى المجتمع باعتبار عمله جهداً نافعاً جديراً بالاحترام، فبالعمل يحتفظ الإنسان بكيانه بين الناس، حيث لا يعيش طفيلياً يستغل جهودهم، وفى وسع كل فرد عامل أن يفتخر بأنه لا يدين بخبزه لسواه، ولا يبدو فماً عقيماً مستهلكاً.

وعموماً إن العمل الذى يختاره الإنسان له أثر كبير فى حياته النفسية، فقد يكون العمل مصدراً لسعادته وغبطته وعاملاً مهماً من عوامل أمنه واستقراره. وإذا كان الإنسان سعيداً فى عمله وراضياً عنه ومعجباً به فإن سعادته ستنعكس بلا شك على حياته فى الأسرة، وعلى علاقاته الاجتماعية الأخرى. فيبدو منشرح الصدر مرحاً ودوداً. وعلى العكس من ذلك فقد يكون العمل أحياناً مصدراً لشقاء الإنسان، وعاملاً من عوامل ضيقه وعدم استقراره، وسبباً محورياً من أسباب ضعف ثقته بنفسه، وشعوره بالعجز. وينعكس ذلك أيضاً على حياته فى الأسرة وعلاقاته الاجتماعية الأخرى، فيبدو شاذاً فى معاملاته متبرماً بنفسه وبالناس. فالأمريكيون على سبيل المثال يستمدون تعريفهم للذات من عملهم ولعلهم فى ذلك يفوقون معظم شعوب العالم، إذ يتم سؤال الصغار باستمرار ومنذ نعومة أظفارهم : ماذا يريدون أن يصبحوا عندما يكبرون؟ كما أن فكرة المواطن المنتج متأصلة فى طبيعة الشعب الأمريكي لدرجة أنه إذا حرم أحدهم فرصة الحصول على وظيفة قد ينهار احترامه لذاته، فالعمل أكثر من مجرد أداه للحصول على الدخل، إذ يعتبره كثيرون مقياسا لقيمتهم أمام أنفسهم، لذلك فإن عدم توظيف طاقات المرء كاملة يجعل المواطن الأمريكي يشعر أنه غير منتج وشيئاً فشيئاً يشعر أنه عديم القيمة. كما أن العمل باعتباره المحرك الأساس للإنسان كي يعيش ضمن قواعد ونظم اجتماعية تؤمن له الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي والنفسي،وحرمانه من ذلك يجعله فى أحيان كثيرة يفقد شعوره بالانتماء الاجتماعي، وتتولد فى نفسه مشاعر الإحباط والفشل، وإدراك انه لا يملك معطيات التأثير فى العمل، ولا يملك مفردات الحصول على الوظيفة.

وعدم التشغيل مرحلة يخبر الرجل فيها حالة من التوتر والحساسية المفرطة، وتصبح قدراته المهنية فى الميزان، وفى مجتمعاتنا لا وجود اجتماعي لرجل بلا عمل، لذا يشعر الرجل العاطل عن العمل بأنه لاشىء أى أنه لا يؤدى دور الفاعل والمنوط به فى الأسرة باعتباره القائم على حمايتها ورعايتها، ويوفر سبل العيش والحياة الكريمة لهذه الأسرة فيعيش حالة من القنوط واليأس والاضطراب سواء وسط مجتمعه، أو بين أفراد عائلته، أو قد يخبر الاغتراب Alienation عن ذاته

حيث يشعر بالانفصال عن ذاته، وعن الآخرين ويتحول إلى مجرد شئ من الأشياء يشترى ويباع، بل ينصاع إلى مالا يدخله إلى ذاته.

ويشير ماركس - فى هذه الحالة - إلى أن الاغتراب شعور العامل بأنه خارج العمل، وفى العمل يشعر بأنه خارج نفسه، ومن ثم يشعر العامل باغترابه وانفصاله عن عمله الذى يواجهه كقوة مادية ومحيطة به. ويمكن القول بأن الإنسان فى العمل المغترب لا يفقد نفسه فحسب بل يفقد نفسه بوصفه موجوداً نوعياً له خصائص النوع الانسانى وهو يغترب بذلك عن إخوانه فى الإنسانية، ومن ثم يفقد هويته، ويشعر بأنه يعيش فى الحياة على نحو لا إنساني، والظروف المولدة للاغتراب عند ماركس هى ظروف اقتصادية واجتماعية تدور حول فائض القيمة.

ويمكن تلخيص ما سبق فى النقاط التالية:

- يحدث الاغتراب حينما لا يملك الفرد أو يسيطر على أدوات الإنتاج.
- يحدث الاغتراب عندما تتوقف الإمكانيات الإنسانية للفرد وتُشَّلْ نتيجة للظروف البنيوية السابقة وبذلك تتوقف نمو الشخصية.
- يحدث الاغتراب حينما يتفاعل الفرد نفسياً مع هذه الظروف فتتولد لديه مشاعر اليأس وفتور الإرادة والعزيمة وانعدام الرغبة فى العمل.

ويترتب على البطالة مشاعر القلق والاغتراب والإحباط وعدم الرضا وضعف الثقة بالنفس والتشاؤم والحقد والكراهية ومشاعر النقص والدونية والشعور بالظلم والغربة عن الذات والأسرة والمجتمع والوطن، وانعدام المسئولية وفقدان الأمل فى المستقبل (سامية صالح، 1992) وتجعل الفرد يفقد احترامه لنفسه، وينخفض تقديره لذاته، ويشعر بالفشل والنقص والقصور، وفقدان معنى الحياة والتمرد والاحتجاج والثورة والعنف والعدوان والشعور العدائي ضد المجتمع، والإدمان على المسكرات الكحولية (بثينة توفيق، آمال عبد الرحيم، 2002) والاغتراب لأنه قضى سنين عمره فى التعليم لإنجاز بعض طموحاته، ولكن دون جدوى، وعدم المشاركة السياسية (سمير حامد، 2004)، مما قد يدفع الفرد إلى التخلص من حياته، حيث توجد علاقة موجبة بين البطالة والانتحار (platt, 1984)، وزيادة وقت الفراغ الذى يؤدى إلى الملل والذي يمثل لهم المشكلة الأولى، وهذا الفراغ والملل يفقد الفرد توازنه، ويصبح صيداً سهلاً لجماعات التطرف والعنف والعدوان على كل ما يمثل المجتمع، إما بدافع العقاب والانتقام، أو التعويض أو تفريغ طاقة النشاط أو الحصول على بعض العائد المادي أو المعنوي إن أمكن عندما يقترف سلوكيات مرفوضة تتعارض مع القيم والمبادئ فيتصدى لها المجتمع. وجميع هذه

الدراسات تفيد تدنى الإحساس بالمسئولية الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل مما يدل على خطورة مشكلة البطالة سواء كانت تتعلق هذه الخطورة بالفرد ذاته أم بالمجتمع ككل.

هذا ويلخص جليمر (Glimer, 1961) الأثار النفسية الناجمة عن البطالة فى النقاط التالية: فقدان الأمن الاقتصادى والنفسى، ميل العاطل عن العمل إلى لوم ذاته، وميله للاتجاه العدوانى نحو المجتمع، صعوبة مرور الوقت على الفرد العاطل عن العمل بخلاف العامل الذى وجه وقته كله للعمل، اضطراب التفاعل والتعامل الأسرى مما يترتب على زيادة ساعات النوم. وزيادة مرات الأكل، والبقاء ببعض الأعمال الروتينية،شعورهم بعدم الثقة فى النفس، محاولة الاعتداء على الأخرين، وذلك بالتقليل من المكانة الوظيفية لهم، وعودته إلى منزله متأخراً فى الليل وإضاعة الوقت فى أعمال غير مجدية. ويضيف وار (warr ,1983) عدم استخدام الفرد المتعطل لمهاراته استخداماً جيداً، تزايد الاضطرابات النفسية لدى الفرد العاطل عن العمل، عدم الثقة فى المستقبل والاطمئنان له.

هذا ولقد أشارعبدالرحمن العيسوى (1995) إلى أن البطالة قد تؤدى إلى إصابة المتعطل بالأمراض النفسية. فالبطالة يمتد خطرها إلى الصحة النفسية للمتعطل لما تجلبه عليه من الشعور بالفشل والإحباط والحرمان والعوز والاحتياج والمهانة وسط أهله وعشيرته. وبطبيعة الحال تبدو آثار البطالة على الأفراد العاطلين من الناحية النفسية - الاجتماعية. ففيها فقدان لقيمة الفرد، ونقص الثقة بالنفس، وانعدام للمسئولية الاجتماعية. وحد كبير من عملية المشاركة فى الأنشطة المختلفة، ثم انعدام للموارد المالية التى تعود على الفرد. بالإضافة إلى كونها دليلاً واضحاً على وصم الفرد بالفشل، وإن لم يعلنها المجتمع فيكفى الفرد شعوره الداخلى. وبؤكد هذا ماذهب إليه مايكل آرجايل (1993) أن البطالة تسبب التعاسة لمعظم الناس، وتؤثر تأثيراً خطيراً على الناحية النفسية، كما تؤثر على الصحة الجسمية. وتزيد التأثيرات سواء لدى الأفراد الملتزمين بأخلاقيات العمل أو لدى متوسطى العمر وأبناء الطبقة العاملة. ويعود تفسير ذلك جزئياً إلى النظرة السائدة إلى أن البطالة علامة على الفشل والكسل، ويعود فى جانب آخر إلى خسارة الفوائد غير الظاهرة للعمل مثل تنظيم الوقت والإحساس بالمكانة والهوية والاتصالات الاجتماعية وتحمل المسئولية.

فالشخص المتعطل يعانى كثير من مشاعر العجز والإحباط والضغوط والاضطرابات النفسية، حيث تضطرب لديه مواقيت النوم واليقظة والأكل، ويشعر

دائما بالقلق واللوم والاكتئاب والاغتراب، وقد يصل الأمر إلى حد الحقد والكراهية، والرفض والشك، والخوف من المستقبل، وعدم وضوح الهدف من الحياة، وضعف الثقة بالنفس واضطراب الهوية، مما ينعكس على علاقاته بمن حوله، ويكون أكثر حساسية وتأثراً بالمتغيرات والظروف الحياتية. إضافة لما سبق يضيف فرير وباين (Fryer &Payne, 1986) مجموعة من الخصائص التى يتصف بها العاطلون عن العمل وتعبر عن مشاعرهم إزاء هذه الصدمة ومنها : الشعور الشديد بالإجهاد Strain، بالإضافة إلى عديد من المشاعر السلبية، التعاسة، وعدم الرضا عن الحياة، انخفاض معدل السعادة Pleasure والإيجابية/ كما ترتفع لديهم معدلات الاكتئاب وتزداد بينهم معدلات الانتحار Suicide بالإضافة إلى وجود بعض الصعوبات المعرفية وعدم التركيز Cognitive Difficlties.

ومن خلال ذلك نجد أن الفرد الذى يعجز فى الحصول على عمل قد يجعله ذلك يبدأ فى البحث عن الكسب غير المشروع، فيمارس السلوك المنحرف سواء أكان تحت إلحاح أم من خلال الرغبة فى غمرة عاجلة للحصول على عمل، يقوده ذلك إلى بعض السلوكيات المضطربة مثل الاتجاه نحو المخدرات بهدف الهروب من الواقع لشعوره بأنه عاجز عن فعل أى شئ تجاه حاله، أو لإدراكه أن ما يملكه من صفات إيجابية ليس لها تأثير على التحكم فى الحصول على عمل، وبخاصة ممن هم فى مرحلة الشباب الذين لا يجدون فرصة ووسيلة مناسبة لتلبية احتياجاتهم بطرق مشروعة مناسبة فيحققونها - نتيجة عجزهم - على هيئة سلوكيات مضطربة.

ويلخص فؤاد أبو حطب (1996) نتائج البحوث التى أجريت فى هذا الصدد حول الآثار النفسية للبطالة على النحو التالى :

1- فقدان الشعور بالأمن اقتصادياً وسيكولوجيا.
2- التوجه أولا نحو لوم الذات على الحالة التى عليها المتعطل، ثم الانتقال إلى تكوين اتجاه عدوانى نحو الظروف التى أنشأت هذه الحالة.
3- يعانى المتعطل من مشكلة معالجة الوقت، فالشخص العامل تتمركز أنشطته اليومية حول العمل الذى يستغرق القسط الأكبر من وقت نشاطه، أما عند المتعطل فإن الوقت يعد عبئاً ثقيلاً.
4- اختلال النظام اليومي للحياة الأسرية فتضطرب مواقيت النوم واليقظة والأكل مع شعور أليم بالضياع والخسران.

5- السعي نحو إخفاء التعطل فى البداية، فيلاحظ على المتعطل أنه يغادر منزله فى موعد العمل اليومي، ويعود إليه فى موعد العودة المعتاد، ويستغل وقته إما فى البحث عن عمل أو التجول العشوائي، ومن الطريف أن البحوث التي أجريت على المتعطلين فى بريطانيا أثناء فترة الانكماش الاقتصادي الكبير (فى أوائل الثلاثينيات) لوحظ أنهم لم يكونوا يترددون على المقاهي والبارات خلال ساعات العمل، وإنما فى أوقات الذروة مع خروج العاملين من أعمالهم

6- ينفق العاطلون بطريقة غير معقولة ومعظم إنفاقهم على الكماليات وهو نوع من سلوك المجازفة أو المخاطرة تتسم به جميع الحالات الحرجة (المرضى، المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة) والتي تسمى الحالات المعرضة للخطر At - Risk

7- تزداد حدة المشاعر الناجمة عن البطالة لدى عضو الأسرة المسئول عن الإنفاق عليها، فعادة ما يشعر بالمشاعر السلبية (كالاكتئاب) إذا تغيرت اتجاهات المحيطين به من الأهل والأقارب والأصدقاء من التعاطف والفهم إلى النقد والرفض (باعتباره كاسباً لقمة العيش)

8- تكثيف العادات اليومية للمتعطل والتي تعد تغيراً سيكولوجيا مهماً، فالقارئ - أثناء العمل - يزداد قراءة أثناء التعطل، والمتدين يزداد تديناً.... وهكذا

9- انعكاس عطالة الكبار على شعور الأطفال بعدم الأمن والقلق مما ينعكس - بدوره - على رب الأسرة المتعطل على نحو يؤدى إلى خفض معنوياته وضعف سلطته الوالدية.

10- انخفاض الروح المعنوية ونقص التوازن الانفعالي والقلق وزيادة التعصب، والتحامل (مع ظاهرة كبش الفداء) وزيادة مشاعر النقص.

11- والبطالة هى الوجه الأخر لإهدار حق الإنسان فى العمل باعتباره ضرورة إنسانية، ومن أشد معوقات التنمية والتقدم فى المجتمع التي تهدد أمنه واستقراره وسلامته وتماسكه، وتؤدى إلى خفض مستوى المعيشة وزيادة معدل الفقر (رمزى زكى، 1997)

وفى هذا الصدد توضح الدراسات أن العجز المتعلم يمكن حدوثه عندما يفقد الشخص وظيفته أو عندما يتعذر حصوله على وظيفة مناسبة وأن السلبية وضعف المعنويات Demoralization عاملان جوهريان فى العجز المتعلم لدى الذين يتعرضون لأزمات البطالة، وبزيادة فترة البطالة يزداد اضطرابات الأشخاص ويميلون إلى التفكير فى عجز قدراتهم ومؤهلاتهم عند مواجهة المهام الصعبة

وينخفض تقديرهم لذاتهم، وتزداد لديهم أعراض الاكتئاب، وفى هذا المجال أسفرت مقابلة بومان (Boman ,1984) مع بعض الأمريكيين السود العاطلين عن وجود 23% منهم لم يكن لديهم أمل فى احتمال عثورهم على وظيفة، وأن الأشخاص الأكثر عجزاً هم اللذين اعتبروا أن نقص قدراتهم هى السبب الأساسي فى هذه الورطة Plight (Peterson et al ,1995 : 249).

ومن هنا فإن تعلم العجز لدى الشباب قد يؤدى إلى تصرفات البعض لما يراه مناسباً، فقد يلوم الشخص ذاته فى بادئ الأمر لفشله فى الحصول على عمل،وبالتالي يصبح غير آمن يتسم بالخجل والانسحاب الاجتماعي، وهذا الفرد عاجلاً أو أجلاً يشعر بأنه غريب عن المجتمع، وأن ذلك المجتمع معاد له، وفى النهاية يصب لومه على النظام الاجتماعي ككل والذي وعده بالمكافآت ثم فشل فى تحقيق ذلك، والتبرم بالحاضر،وبروز مظاهر الجريمة والعنف بشكل لم تكن له سابقة من قبل عند الإنسان العربي خاصة،وهذا ما يضعف الانتمائية الوطنية والقومية، بسبب شعور الإنسان بفقدانه للحصانة الأمنية.

ولعل أكثر ما يصيب الأفراد بالارتباك والتشتت فى هويتهم وشعورهم بالعجز يكمن فى عدم قدرتهم على تحديد مستقبلهم المهني وعدم إتاحة فرص العمل أمامهم، فالتعرض للبطالة أمر يعنى غياب دور إيجابي يشعر الفرد بالقيمة الاجتماعية. ومن خلال العمل يولد الإنسان، حيث يعي بما يفعله وبما يحدثه من تأثير على عالمه، وفى عمله هذا يدرك اقتران بذله للجهد وحصوله على النتائج، فالعمل يعطى للذات اعتبارها وقيمتها والتعرف على نفسها من خلال ما تقدمه وتنسجه على مسرح الحياة المهنية.

وقد يتولد الشعور بافتقاد الهدف والغربة من خلال عدم الحصول على وظيفة أو الحصول على وظيفة غير مناسبة وغير واعدة، أو ذات قيمة اجتماعية ضئيلة للغاية لا تسهم فى إحساس الفرد بأهميته وبقيمة ما يفعله، وقيمة ما يبذله من جهد وعليه فإنه من المتوقع أن يصبح الشاب فى هذا الوضع المهمش أكثر عرضة من غيره للشعور بافتقاد القيمة، والإحساس بعدم جدوى خصاله الشخصية فى التأثير فى الأحداث ومجابهة المواقف.

ويؤكد كاتل أن الأفراد العاملين فى السابق - بعد أن يمر عليهم عام تقريبا من البطالة - يبدأ معظمهم فى تحويل غضبهم إلى داخل أنفسهم، فمع شكهم فى إمكانية العثور على عمل مرة أخرى، يبدءون في لوم أنفسهم على ما أصابهم يغمرهم

إحساس بالخزي وانعدام القيمة تتخلله فترات من فقدان الحيوية، وبدلا من الغضب يحل بهم الفقد والاستسلام، والشعور بأنهم لاحول لهم ولا قوة، فيبتعد كثير منهم عن أسرهم، كما يقول كاتل " تذوى رجولتهم وطاقتهم، ويظهرون في مظهر يرثى له، كأنهم أطفال يستحقون ما صاروا إليه من انطواء وتوار عن الأعين.

ولاحظ كاتل أن الفئة الرئيسية من العاطلين عن العمل تتعرض لأعراض مرضية تشبه أعراض المرضى المحتضرين، فالعمل المنتج فى أذهانهم يرتبط ارتباطا وثيقا بالحياة، ولذلك فعندما فقدوا وظائفهم اعترتهم الأعراض المعهودة للاحتضار، ويتذكر كاتل مشاعر أحد العمال الذين أجرى مقابلات معهم وهو ويلكنسون Wilkinson حيث كان يعمل مديراً لشركة صغيرة، وفى حديثه مع كاتل قال، هناك عالمان - فحسب - إما أن تعمل كل يوم من التاسعة حتى الخامسة فى ظروف عمل طبيعية وتحصل على إجازة لمدة أسبوعين فى العام، وإما أن تموت وليس هناك حل وسط. فالعمل بمنزلة التنفس، أمر لا تفكر فيه ولكنك تمارسه فحسب ليبقيك حيا، وعندما تتوقف عنه تموت، ويسجل كاتل أن ويلكنسون انتحر بإطلاق النار على نفسه بعد عام من هذه المقابلة (مركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية: 2000).

البطالة تؤدى إلى الهجرة

من ناحية أخرى يعد ضعف العلاقة بين التعليم من جهة وبين حاجات المجتمع من جهة أخرى مصدر أخر من مصادر العجز المتعلم لدى الكثير من الطلبة، وبخاصة الطلبة العرب، والذي ينتج عنه فى كثير من الأحيان هجرة عدد كبير من الخريجين، فمن الأسباب الرئيسية للهجرة فى الوطن العربي كما أوضح موسى الهادي (1988) وجود عجز واغتراب يعيشها العديد من الخريجين الجامعيين والمتمثلة بالانفصال الذي سببه غياب الانسجام بين ما يحملون من أفكار وآمال، وبين ما يعيشون من واقع مرير ملئ بالتناقضات والأزمات والتي يقف على رأسها اكتشافهم المتأخر عدم وجود فرص عمل أحيانا لهم، وغياب حاجة مجتمعاتهم لتخصصاتهم، مما يولد لدى غالبيتهم إحساسا بالاغتراب فى بلادهم التى يشعرون بعجزهم عن خدمتها وباستغنائها عن تخصصاتهم، وهو ما يقود فى كثير من الأحيان إلى الهجرة بعيداً عن أوطانهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن الكثير من الخريجين يواجهون مشكلة عدم تكافؤ الفرص فى التوظيف والعمل بسبب تفشى المحسوبية والزبونية، والعملائية والقرابة، مما يولد لديهم الإحساس بظلم المجتمع

لهم، وقهره لطموحاتهم وآمالهم، فيبدءون بالتخطيط للهجرة من أوطانهم، ومن لا تتاح له فرصة للسفر للخارج يهجر مجتمعه نفسياً.

إن الهجرة التى يسببها المجتمع واحدة من نتائج السلوك الانسحابى المتمثل بهجر الفرد للأهداف الثقافية فى المجتمع، وعادة يكون المنسحبون موجودين فى المجتمع بأجسادهم فقط، دون أن يكونوا متكيفين اجتماعياً،ولا ملتزمين بقيم المجتمع وأهدافه ومعاييره ووسائله، بل يتبنون أحياناً آليات هروب وانعزال وانهزام تؤدى بهم إلى الهروب من متطلبات المجتمع، أو من المجتمع نفسه عبر الهجرة.

وفى دراسة عن هجرة الشباب : التبادل الثقافى، الهوية والاعتزاز بالهوية الثقافية، بين جون بارى وزملائه (john berry et al, 2006) أن عمليات التبادل الثقافى تنطوى على تغيرات نفسية وثقافية تنتج عن التفاعلات بين الأفراد حيث ينطوى التغير الثقافى على تغير فى التوجهات السياسية والثقافية، أما التغيرات النفسية فتبين أن ثمة تغيراً فى اتجاهات الأفراد إزاء التواصل الثقافى وهوياتهم الثقافية، وسلوكياتهم الاجتماعية وأخيراً توافقهم النفسى، واستخدم الباحثون أداة من تصميمهم تقيس أربعة أبعاد : التمثل الثقافى assimilation والتكامل الثقافى integration والانفصال الثقافى separation والتهميش الثقافى marginalization وتركز هذه الأبعاد على خمسة محاور فى الحياة هى : الموروث الثقافى واللغة، والزواج، والأنشطة الاجتماعية، والأصدقاء. على عينة قوامها (5366) من الشباب المهاجرين بالإضافة إلى (2361) شاباً وطنياً وقد توصلت الدراسة إلى نتائج لعل أهمها أن الشباب المهاجر جمع بين الاحتفاظ بالموروث الثقافى الخاص به مع القدرة على إقامة روابط محكمة التوجه مع ثقافة المجتمعات الجديدة، وهذا يعنى عدم تخليه عن جذوره العرقية وهويته الثقافية فى سعيه الدائم نحو إقامة روابط قوية مع مجتمع المهجر، وأن الاعنزاز بالتوجه العرقى هو الذى يؤدى إلى التوافق الثقافى والاجتماعى مع المجتمع الجديد، ومن يعجز عن تحقيق ذلك يكابد مشاعر الاغتراب الثقافى، ومن ثم يحيا على نحو هامشى غير محقق لذاته أو لقدراته. وعلى هذا فإن التواصل الثقافى يتحقق وإن اختلفت العرقيات والهويات الثقافية.

ومن ناحية أخرى قد يؤثر البحث عن العمل سلباً على مؤشرات الصحة النفسية، ولاسيما لدى الأشخاص الذين يستمرون فى البحث عن الوظيفة دون جدوى كونهم مستهدفون لمعارف العجز والاستسلام وأن عدم قدرتهم على إيجاد عمل يكون داخل ذواتهم، أى أن درجة التأثير السلبي للبطالة يعتمد على التفسيرات المعرفية للشخص، فيمكن أن تتقلص أو تنعدم درجة التأثيرات السلبية للبطالة وذلك

إذا كانت تفسيرات الشخص عقلانية متفائلة ولديه استراتيجيات مواجهة إيجابية وموجهة نحو الفعل (Leana &Feldman, 1988) أما التأثير المزمن الذى يحول العجز المتعلم إلى يأس ووهن فى العزيمة، وتثبيطاً للهمة يعتمد على التفسيرات المعرفية المشوهة عن الذات والعالم والمستقبل، واعتناق الشخص لأساليب مواجهة هروبية،ويدرك أن العجز فى إيجاد العمل كامن داخل الذات، وأن عجزه عجزاً شخصياً (Latack, 1986) وفى حالات كثيرة يؤدى هذه إلى الانتحار، وسلوكيات إيذاء الذات (Miklunčer, 1994) وفى هذا الشأن أظهرت سلسلة من الدراسات - أجريت فى استراليا- أن للبطالة تأثيرات واضحة على درجات القائمة المعرفية لبيك Beck وقد وجد أنه بعد فترة طويلة من البطالة يتزايد لوم الأشخاص لذاتهم، ويعانون من حالات العجز المتعلم، حيث يشعرون أن السبب الرئيسي فى تعطلهم كامن فى ذاتهم، ويعجزون عن التحكم فيه كما تشير كثير من الدراسات– إن لم تكن كلها - أن العاطلين عن العمل يفتقدون تقدير الذات ويشعرون بالفشل والعجز، وبأنهم أقل من غيرهم (Feather & Barber, 1983).

وتبين أيضا أنه رغم أن تقدير الذات قد لا يتأثر إلا أن هناك آثار واضحة على الشعور بالكفاية الشخصية والإنجاز،واعتقاد الفرد فى قدرته على التحكم، واتجاهه نحو العزو السببى للنجاح والفشل بطريقة تؤدى إلى تعلم العجز،وغالبا ما يصبح العاطلون عن العمل غير مبالين خاصة إذا ما وجدوا صعوبة فى تنظيم وقتهم وأنفقوا جهدهم فى لاشىء، وقد وجد أن مشيتهم تتسم بالكسل، وتنخفض يقظتهم العقلية والجسمية (Garcia, 1997).

والجدير بالذكر أن معدلات إسهام البطالة يتم استخدامها بصفة متكررة فى دراسات الآثار الاقتصادية على الجريمة. وفى واقع الأمر فقد توصلت الدراسات التى أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية إلى ارتباط معدلات البطالة بمعدلات الجريمة على نحو إيجابي (Kav & Rubin, 1975) وانتهى بشدولت (Bechdolt , 1975) إلى أن معدل البطالة يعد بمثابة أقوى وأهم عامل منبئ لجرائم العنف والانتحار(*). وقام شيريكوس (Chiricos, 1987) باستعراض 63 دراسة فى مجال الجريمة، انتهت إلى وجود صلة واضحة بين البطالة والجريمة والعنف، بما لا يدع مجالا للشك فى هذا الموضوع.

* الرجال المتعطلون عن العمل محبطون لأنه لم يعد البقاء بدور عائل الأسرة وحاميها، إنهم يعيشون على النقود التى تكسبها زوجاتهم، ويشعرون بالمهانة بسبب ذلك، لقد أصبحت حوادث الانتحار بين الشبان العاطلين كثيرة الوقوع (امرأة مسنة من جامايكا) .

كـما أن كثـير مـن البلـدان المتقدمـة تكنولوجيـا وتقنيـاً تحـوى عـددا متزايـد من"الشباب المهمشين "أو من أطلق عليهم البعض " الطبقة السفلى " الحضرية أى الطبقة المهمشة اقتصاديا، وفى البلدان التى تسود فيها التفرقة العنصرية كالولايـات المتحدة الأمريكية يعانى الشباب الزنوج بشدة من ذلك الوضع الهامشي، وفى بعـض دول أوربا الغربية ربما ينحصر سكان الطبقة الوسـطي بكثافـة بـين أبنـاء العـاملين الوافدين من دول أخرى أو غيرهم من المهاجرين حديثا، فهؤلاء الشباب بـلا عمـل لأنهم في غالب الأمر أقلعوا عن البحث عن عمل، لشعورهم بالعجز ونقص أو عدم جدوى جهودهم، وأنهم في الأغلب يمتلكـون مقومـات العجـز وعـدم القـدرة عـلى السيطرة (Currie , 1985) وهؤلاء الشباب لا يرون أية فرصة للعمل فى الحاضر أو المستقبل، ولديهم باعث ضئيل للغاية في الالتزام بقواعد المجتمع الذي تخلى عنهم، أو نظر إليهم نظرة متدنية، وأنهم يمتلكـون معطيـات العجـز، والفشـل فى العمـل، وأتضح أيضا أن نمو سكان الطبقة الوسطي له آثار بارزة فيما يتعلق بإسهام الشاب فى العنف السائد فى المدرسة.

ويذكر وانبرج (Wanberg ,1997:731) أن وقاية الفرد من العجز ضد البطالة تكمن فى تشجيع استخدامه لاستراتيجيات المواجهة التى تركز عـلى المشـكلة، أو مـا تسـمى بأسـاليب التوجـه نحـو الـتحكم Control- Oriented وهـى اسـتراتيجية تهدف إلى تنوع الخبرات المقدمة للعاطلين مثل قضاء وقت فعال ونشط فى البحـث عن عمل، العمل بشتى الطرق لادخار وحفظ المال، المراجعة الدورية لمهارة وكفاءة الفرد، ترحيل الفرد إلى أمـاكن أخـرى بهـا عمـل وعمـل مناسـب، انهـماك الفـرد فى دورات تدريبيـة تعهـد الفـرد بالمشـاركة فى أنشـطة المجتمـع للخـروج مـن ورطـة التعطل.

ويعلق الباحثين على فعالية استخدام العاطلين استراتيجية تقيهم من فكـرة أن التعطل كامن داخل ذاتهم، وأن عجزهم لـيس شخصـياً وهـى اسـتراتيجية الإقـدام والتوجه نحو التحكم، ومن نتائجها ارتباطها بالتكيف المرتفـع واسـتخدام الأنشـطة الفعالة فى البحث عن العمل، وثبات وارتقاء مؤشرات الصحة النفسية أثناء البطالة، ونقص الضـغوط، وتحسـين الصـحة النفسـية الجسـمية فى الأجـل القصـير والبعيـد (Leana & Feldman,1992; Terry, 1994) فالوقاية مـن العجـز لـدى العـاطلين يكون فى إجراءات التنشئة الاجتماعية الايجابية وهى العامل الرئيس لتكيـف الفـرد الجديد للعمل.

ويرى لويس وآخرون (Lois et al, 1983) أن معدلات العامل الجديد نحو التمكن من العمل وتشمل (الرضا الوظيفي والالتزام والرقى رأسياً فى العمل والتحكم فى كل مجريات أموره) ترتبط بدلالة مع معدلات وجودة التدريب. ويضيف ساكس (Saks, 1995) الاعتقاد فى القدرة على التحكم وعدم الاستسلام للأحداث الجديدة والمؤلمة فى العمل وإذكاء الصلابة والجسارة النفسية من خلال التدريب والتنشئة الوظيفية، ومن ثم عدم ترك العمل والتكيف معه. ويرى جيست (Gist,1987) أن تدريب الفرد على النماذج المعرفية تؤدى إلى ابتكار حلول للمشكلات وتنمية تقدير الفرد لذاته وتعظيم فعالية الذات لدى المتدربين، وتقف هذه الفعالية حائلاً دون وقوعه فى العجز ولا يصلح للمهمة التى يتدرب عليها، ويتوقع فشله. وأثبت مايثو وأخرون (Mathieu et al, 1991) أن المدربين العسكريين الذين أكملوا تدريباتهم أثناء تنشئتهم الاجتماعية الوظيفية يرتبط بدلالة واضحة مع تنمية فاعلية الذات والاعتقاد فى صلابة وجسارة المتدرب على الخوض فى أعمالهم بسبب تعوده منذ صغره على فاعلية الذات ونماء توقعاته بأن العديد من الأحداث يمكن التحكم فيها وجدية محاولاته بما تقيه من الشعور بالعجز وبما يؤثر على سلوكه وتقدمه الوظيفي واقتران الأداء بالنتيجة (Saks ,1995).

ومن نماذج تفسير سلوك الشخص المتعطل نموذج بلوم Blumm والذى يقترح أن سلوك البطالة يمر بثلاثة مراحل أساسية هى :

1- شعور بالصدمة: حتى و لو كان هناك تحذير مبكر بفقدان العمل أو عدم توافر فرصة. وفى هذه المرحلة يسترجع الفرد متوالية الأحداث التى أدت به إلى البطالة، ويبرر الحكمة فى ترك العمل أو عدم الدخول فيه أساساً (سوء بيئة العمل، سوء التعليم) وسرعان ما يستقر على رأى أنه يمكنه الاستفادة من أجازه أو راحة هو فى حاجة إليها (بعد فترة عمل أو تعليم طويلة) ويتبع ذلك تقدير لقدراته وصياغة خططه للسعى نحو الحصول على عمل.

2- البحث النشط: عن عمل وعادة ما يبدأ معظم المتعطلين فى البحث عن عمل أفضل من عملهم السابق أو البحث عن عمل مشابه له إذا أعيتهم الحيل، فإذا استمرت البطالة ومع مرور الوقت وضغط الحاجة إلى العمل يبدءون فى البحث عن أى عمل، وفى هذه الفترة يعانى المرء من مشاعر الفشل والإحباط والتعاسة، ومع ذلك فإنه لا يفقد الأمل فى النجاح، أى لا يصل إلى تعلم العجز.

3- مرحلة الانهيار: مع استمرار الفشل فى الحصول على عمل بعد طول البحث عنه يبدأ المرء فى الوقوع فى أسر مشاعر القلق وفقدان الأمل والوصول إلى

حالة العجز حيث لا جدوى من المحاولة فأي محاولة لـن يكتـب لهـا النجـاح (فؤاد أبو حطب، 1996).

وقـدم وانـبرج وأخـرون (Wanberg et al, 1996) نموذجـا يـفسر العوامـل الشخصية والبيئية التى تؤثر على سلوك البحث عن العمل لـدى العـاطلين، وهـذه العوامل متفاعلة تقى الفرد ضد تعلم العجز :

1- فعالية البحث عن الوظيفة لدى الذات (Jop-seeking self-efficacy) وتعنى ثقة الشخص فى قدرته على نجاح أنشطته المختلفـة فى البحـث عـن الوظيفـة، فارتفاع فاعلية الذات يرتبط بسلوك البحث عن الوظيفة، واعتقادات قويـة فى قدرتهم على التحكم وعدم الاستسلام للبطالة، وإعادة أى وظيفة تفقد مـنهم. ومن هنا أكد إيدن وأفرم(Eden & Aviram ,1993) أن تقدير الذات الخاصة بالعمل (وهى مشابهة لفاعلية البحث عن الوظيفة لدى الذات) تعتـبر منبـئ قوى بسلوك البحث عـن الوظيفـة وتقـى الفـرد مـن اكتسـاب العجـز مقارنـة بتقدير الذات العامة.

وتشير البحوث العديـدة فى أدب البحـث عـن عمـل أن الأفـراد الـذين لـديهم مستويات منخفضـة مـن فاعليـة الـذات عنـد البحـث عـن عمـل أقـل تهيـؤاً لاستخدام أساليب بحث غير فعالـة مقارنـة بـالأفراد الـذين لـديهم مسـتويات عالية من فاعليـة الـذات (Vanpyan & Vinokur, 1992) كـما وجـد ريـف وكينلى (Rife & Kilty, 1990) أن العاملين العاطلين الذين توقفوا عن البحث عن عمل أظهروا فاعلية ذات منخفضة عند البحث عن عمل مقارنة بالعاملين الذين استمروا بنشاط يبحثون عن عمل.

وتؤكـد العديـد مـن الدراسـات أن فاعليـة البحـث عـن عمـل يـرتبط إيجابيـاً باحتمالية أو سرعة استرداد العمل (Feather & O'Brien, 1987; Schmit et al, 1993) وبطريقة مشابهة لفاعلية الذات وثقت دراسات عديدة أن الأفـراد الذين يمتلكون مهارات تحكم دافعى Satiation Control Skill يستمرون فى بذل الجهد من خلال وضع الهدف Goal Setting وإدارة البيئة. والمثابرة عند البحث عن العمل، فضلاً عن امتلاكهم لمهـارات الـتحكم فى الانفعـال Emotion Control Skill والتي تجعل الأفراد يستخدمون استراتيجيات منظمة ذاتياً Self-Regulatory Strategies لإدارة الانفعالات المرافقة للتعطـل كـالقلق والاكتئـاب والتـوتر، وتـؤدى مهـارة الـتحكم فى الانفعـال إلى تسـهيل البحـث عـن الوظيفـة من خـلال خفـض أو تعـديل المعـارف المشـوهة ودحضـها وتقليـل الاضـطرابات

المعرفية وتقليل أو تغيير الهدف وخفض الطموحات المبالغ فيها (Wanberg et al, 1999: 899) وارتباط فاعلية البحث عن عمل إيجابياً بمهارات لتحكم في الانفعالات ناهيك عن أن هذه الفاعلية تؤدى إلى احتمالية أو سرعة استرداد العمل (Feather & O'Brien, 1987; Schmit et al, 1993).

2- الالتزام الوظيفي Employment commitment أى أهمية العمل للفرد، فالأفراد العاطلين والذين يتصفون بالمستويات المرتفعة من الالتزام الوظيفي، ويقدرون قيمة العمل والاندماج فيه يعطون دلالة كبيرة لأنشطتهم ومحاولاتهم الفعالة فى إيجاد الوظيفة، ويستمرون فى البحث دون أى ارتباط بمكان ما، وأظهرت الدراسات العديدة (Culloh, 1990, Olerein, 1987) علاقة إيجابية بين الالتزام الوظيفي وسوك البحث عن الوظيفة.

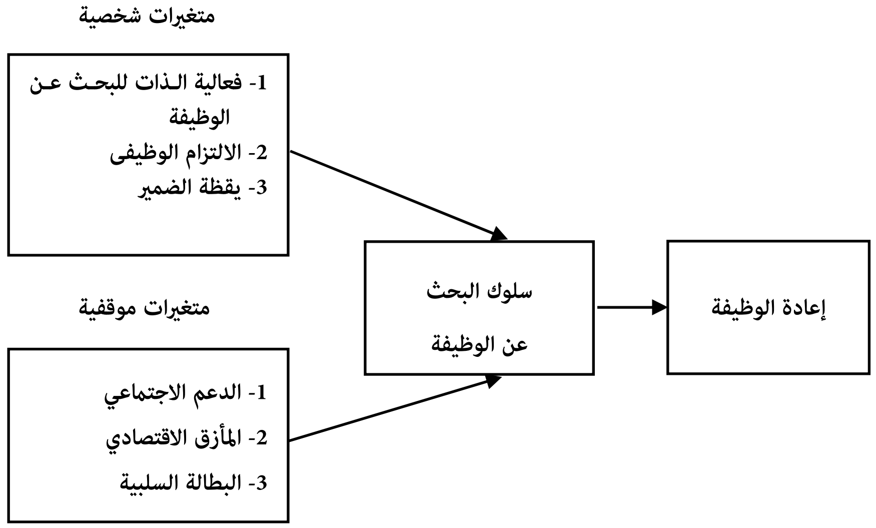
3- يقظة الضمير Conscientiousness من خلال نموذج الشخصية ذى الخمس عوامل Five personality Factors تعد يقظة الضمير متغير أساس من متغيرات الشخصية، فالفرد ذى يقظة الضمير يتمتع بالهدفية والعزيمة والتنظيم الجيد بدلاً من التهور والكسل وعدم إمكانية الاعتماد عليه، وترتبط يقظة الضمير ارتباطاً إيجابياً بتوكيد سلوك البحث لدى طالبي الوظيفة من الراشدين.

4- الدعم الاجتماعي Social support حيث تمثل العلاقات الاجتماعية عاملاً هاماً فى مواجهة coping الأفراد للمواقف السيئة مثل الفقر الوظيفي، وفى هذا المجال أوضحت الدراسات وجود علاقة لها معنى بين الدعم الاجتماعي وسلوك البحث عن الوظيفة، ويعد الدعم الاجتماعي دالة فى تحديد هدف واتجاه البحث عن الوظيفة،وهو من العوامل المساعدة فى الوقاية من الشعور بالعجز. وفى هذا الشأن فإن فقدان العمل يعنى فقدان شبكة العلاقات الاجتماعية التى لاغني عنها لأى فرد سوى نفسياً، حيث يصبح البناء النفسي لفرد هشاً ضعيفاً سريع الانهيار لأتفه الأسباب، ويترتب على فقدان العمل شعور الفرد بالقصور، والتهميش وفقدان الهوية والمعنى والقيمة لحياته. وفى النهاية إدراك عجزه عن التحكم فى مجريات الأمور الاجتماعية، والتأثير اجتماعيا فيمن حوله.

5- المأزق الاقتصادي Economic ويشير إلى تعرض الفرد لصعوبات مالية وامتلاكهم لمستوى معياري منخفض من المعيشة، وتشير الدراسات إلى وجود

ارتبـاط إيجـابي بـين المـأزق الاقتصـادي والمحـاولات الجـادة النشـطة التـى يستخدمها الفرد فى البحث عن الوظيفة.

6- البطالـة السـلبية Unemployment Negativity اعتقـاد الفـرد أن التعطـل كـامن داخـل ذاتـه. ولاحـظ فيـزر وأوبـرين (Feather &Obrien ,1987) أن إرشاد الأفراد العـاطلين بتغيـير وتعـديل الاعتقـادات السـلبية عـن الـذات قـد يقودهم إلى انشـغالات أكـثر بالسـلوكيات الفعالـة التـى تـرتبط بالبحـث عـن العمل بسبب تعديل معارفهم وعدم استسلامهم للعجز المتعلم، وقدرتهم على إيجاد العمل، ويمكـن توضـيح العوامـل التـى تـؤثر عـلى سـلوك البحـث عـن الوظيفة وتقى الفرد من العجز المتعلم فى الشكل التالى :



العوامل التي تؤثر على سلوك البحث عن الوظيفة
(Wanberg, Watt &Rumsey, 1996)

القضية الثانية عشر: العجز المتعلم والاغتراب

سمي القرن العشرون "عصر الاغتراب" فرغم أن الإنسان وصل فيـه إلى القمـر، إلا أنه فقد اتصاله مع عالمه، ورغم أنه أنجز تقدماً علمياً ومادياً وتكنولوجياً هـائلاً، إلا أن تقدمه الأخلاقي والروحي كان متواضعا جـداً، فالمجتمعـات الحديثـة عانـت أثناء تطورها السريع من غياب المعايير، وفقدت حياتهـا التـي كانـت تتسـم بنظـام يقوم على التكافـل أو التضـامن الاجتماعـي، وسـيادة مصـلحة المجمـوع، مـما قـاد

إلى إحدى أهم بعض مظاهر الاغتراب وهو إدراك العجز، وزاد من حدة تلك المظاهر بروز النزعة الفردية، والتي ساهم في إيجادها التصنيع والديمقراطية المصطنعة والعلمانية (عبد الله عويدات، 1995) ولذا كان الاغتراب إحدى ثمرات التكنولوجيا، إلى جانب التلوث والصراع والتفكك الاجتماعي والدمار البيئي (Beare & Slaughter, 1994).

والاغتراب فى هذا السياق واقعا يعيشه الإنسان يشعر فيه بأنه منعزل بلا قيمة ولا انتماء، وكل من حوله أشياء مادية لا يهضمها فكْرُه، ولا يتمثلها وجدانه حتى اللغة التى يسمعها أو يقرأها لغة مغتربة هى الأخرى،بعيدة عن مشاعره وأفكاره وانتماءاته،حتى إذا أراد أن يتحدث يشعر أن لغته لا يفهمها أحد.

وهنا أصبح كل منا يعيش غريباً فى مجتمعه منعزلاً فى منزله نائياً بنفسه عن الدنيا وعن الناس. وأصبح من المألوف لكل منا أن يكون فى وسط مجموعة من الأهل والأصدقاء ولكنه يفاجأ بأن كل واحد منهم يتكلم لغة غير تلك التى يتكلمها الآخرون. صحيح أن المفردات ذات معانى قاموسية واحدة، ولكن الدلالات النفسية أصبحت مختلفة، فاللفظة الواحدة عندي غير ما تعنيه عندك، والجملة قد تكون جملة من حيث البناء النحوي، ولكنها لا تكون كذلك من حيث الدلالة اللغوية أو الخطابية، فضلاً عن الإحباط المتكرر فى مواقف بعينها تجعل الفرد يشعر بأن أهدافه لم تعد الأهداف التي كان يبذل الجهد من أجل تحقيقها، فهناك من يحقق أهدافه بطريقة أسرع وأكثر كفاءة وأفضل مردوداً، وهناك من يحقق أهدافه بطرق ملتوية .. وفى ضوء هذه الظروف المتغيرة تتشكل نواة الاغتراب فى المجتمع أو داخل الفرد، وعندما توجد تلك النواة، فإنها كما يرى - عالم النفس الأمريكي روجرز - تبدأ تشكل لنفسها إطاراً مرجعياً نفسياً للإنسان يعمل بمثابة المرجع أو المخزون الذى يرجع إليه الفرد كلما أراد أن يتصرف فى موقف جديد، ويعتمد على خبراته السابقة الموجودة فى هذا المخزن أو فى هذا الإطار، فإذا وجد أن الخبرة الجديدة تتفق مع ما هو موجود فى إطاره المرجعي سار على بركة الله، ويتم التأكيد على تلك الخبرة الجديدة باعتبارها ذات قيمة إيجابية (من وجهة نظره) بحيث تصبح جزءاً من إطاره المرجعي، ويقوم بعد ذلك بدور التعامل مع الخبرات الجديدة، ومع تراكم الخبرات فى مواقف الشدة تتشكل مجموعة دوائر داخل نفس الفرد، وقد تكون دوائر مليئة بالخبرات السلبية مما يحول الفرد من إنسان إيجابي كفء إلى إنسان مريض تغرب عن العالم المحيط، وأصبح عالمه الخاص ذلك العالم الذى يعتمد على إطاره المرجعي الشخصي، والذي تشكل فى ظروف صعبة

ومن خلال خبرات اغترابية مؤلمة، ولكنها مع ذلك خبرات بالنسبة له لأنه لم يجد أفضل منها ووفقاً للمثل العامى" إيه رماك على المر قال الأمر منه".

وفى مثل هذا المجتمع فإن أهم أسباب الاغتراب العمليات المصاحبة للتغير الاجتماعي، أو ما يعرف بالاختلال الثقافي والذي نعنى به حدوث التغير بسرعة تفوق النظام التقليدي، أو بمعنى اختلال التفرقة بين الجوانب المادية وغير المادية من ثقافة المجتمع. وما الصراع بين القديم والحديث وتقارب أساليب التفكير والقيم والعادات والسلوك، وغير ذلك من الظواهر النفسية والاجتماعية المصاحبة للتغير السريع. ومما يعزز ذلك أيضاً أخذ المجتمع بأساليب التكنولوجيا الحديثة، وما فعلته وسائل الاتصال الجمعي السريع، ووسائل الإعلام مما أثر بدرجة كبيرة على الجوانب المعنوية بحيث أصبحت لا تستطيع مواكبة الجوانب المادية. وذلك بالطبع أمر يضع أمام قطاعات المجتمع المسئولة عن التربية مسئوليات يجب القيام بها، وإلا فقد المجتمع عناصر استقراره واطمئنانه النفسي، وظهرت المشكلات والاضطرابات السلوكية بين الشباب.

فالتقدم التكنولوجي يعتبر مصدراً للإحساس بالاغتراب. حيث يمكن إرجاع هذا الإحساس إلى طبيعة التفاعل الانسانى فى المجتمع التكنولوجي الحديث وما يتضمنه هذا من صفات وخصائص تبدو فرادى ومجتمعة بمثابة نتائج للتطورات التكنولوجية التي يشهدها أو يعيشها إنسان عالم اليوم. وقد عدد بومان Bowman أربع صفات للمجتمع المعاصر. أسهمت فى تعزيز وتشجيع التغير فى طبيعة العلاقات الإنسانية وهذه الصفات هى : التصنيع Industrialization والتحضر Urbanization والبيروقراطية Bureaucracy والحراك Mobility.

وفيما يتعلق بالتصنيع فقد قلل من دور وأهمية الأسرة عن طريق القضاء على نسق الأسرة الممتدة Expended Family مع تغيير الأهداف الاقتصادية من الإنتاج إلى الاستهلاك، وتأصيل حس التنافس لا روح المنافسة، والسعي فى سبيل تحقيق الأهداف والرغبات الفردية محل النزعة التعاونية والتماسك الاجتماعى. وترتب على التحضر تقليل الإحساس بالمواطنة. واضمحلال الجماعات شبه المستقلة فى المجتمع كالجمعيات الأهلية، المجتمعات المحلية، وكذا تضخم المجتمعات وتحويل العلاقات الاجتماعية إلى علاقات رسمية. أما البيروقراطية والمنظمات الرسمية فقد ترتب على شيوعها تشجيع الأساليب الشكلية المعقدة فى الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وهى أساليب تتم أو تتحدد عادة طبقاً لمكانة الفرد الاجتماعية. وبالتالي أصبحت التلقائية وتبادل المشاعر والأفكار على المستوى " البينشخصى" من

المظاهر التي تلقى عزوفاً. بينما ترتب على الحراك بشقية الجغرافي والرأسي تزايد فى الإحساس بالانفصال وعدم الانتماء، وكنتيجة للحراك فإن الروابط الجوهرية ذات المغزى والدلالة بين الناس أصبحت تتعرض للتعويق بتأثير عدم الاستقرار، أو افتقاد الاستمرارية، والنتيجة المترتبة على ذلك جعل الفرد يحيا دون أن يكون قادراً على المساهمة بإيجابية فى بناء الحياة، بمعنى أنه أصبح شخصاً كل اهتماماته مركزة فى عالم الأشياء، وصار كل ما فى هذا الوجود بالنسبة له مجرد أشياء، زوجته شئ، وابنه شئ، وأمه شئ بلا روح وبلا قيمة وبلا معايشة، وأصبح كل شئ فى هذا العالم ليس له قيمة إلا قيمته المادية، وتقاس قيمة الإنسان فيه بالماديات التى يملكها، وفقد الإنسان أهم خاصية تميزه وهى إنسانيته وإبداعه وخياله، وتشوقاته إلى المستقبل لكى يعيش فى عالم ملئ بالحب والسلام، والتعاطف، بعيداً عن استلاب المعنى وانهيار البعد المعنوي إلى ركام من الأشياء التى لا تحكمها منظومة هادفة، بل ما يربط بينها هو التراص غير ذى المعنى، أو كما يرى الفيلسوف الفرنسي هنرى برجسون مثل " القطيع من الغنم الذى يصعب فيه التمييز بين شاه وأخرى إلا من خلال الحجم أو اللون" أما الخصوصية والذاتية والإنسانية، فلا توجد فى مجتمع المغترب الذى يشكل ويعمق العجز لأفراده.

فالطلبة فى هذه المجتمعات يشعرون بالقلق والاكتئاب والعدوانية والشعور الحاد بالانفصال عن الذات الذى يصاحبه إحساس قوى بالرفض لمعطيات المجتمع الثقافية، وعدم الالتزام بمعاييره حيث تبدو حضارة المجتمع أمامهم آلية مخيفة ولايمكن الوثوق فيها، ومن ثم كان اغترابهم - كما يقول كنيستون - اغتراباً من نوع خاص، اغتراباً بصبغة التقدم التكنولوجى ومجتمع مابعد التصنيع (ابراهيم عيد، 2008: 22).

ويؤكد فروم (1969) أن الاغتراب فى المجتمع الحديث يكاد يكون شاملاً، فالمغترب لايحيا منفصلاً عن نفسه فحسب، بل عن إخوانه فى المجتمع، وعن العمل وعن الأشياء المحيطة به التى يجهلها وإن كان يستهلكها، وعن الحكومة التى تدبر أمره ومن ثم يصبح شخصية مسيرة ليس له أن يختار، وإذا سارت الأمور على هذا النحو بغير إصلاح فسينتهى الإنسان حتماً إلى مجتمع مختل فى توازنه. وترجع أسباب الاغتراب عند فروم إلى طبيعة المجتمع، وسيطرة الألة، وهيمنة التكنولوجيا الحديثة، وسطوة السلطة، وهيمنة القيم والاتجاهات والايديولوجيات التسلطية، فحيث تكون التسلطية وعشق القوة والحض على العدوان يكون اغتراب الإنسان.

وقد وجدت هـورنى (horney, 1975, 175) فى الاغـتراب التعبـير عـما يعانيـه الإنسان من انفصال عن ذاته، ذلك أن الأصل فى الغـتراب عـن هـورنى هـو اغـتراب الذات حيث ينفصل الشخص عن مشاعره الخاصـة ورغباتـه، ومعتقداتـه وطاقاتـه هو فقدان الشعور بالوجود الفعال، وبقوة التصـميم فى حياتـه الخاصـة، ومـن ثـم يفقد الفرد الإحساس بذاته باعتباره كلاً عضوياً.

ويصاحب هذا الشعور بالانفصال عن الذات زملة من الأعراض النفسـية التـى تتمثل فى الإحساس باختلال الشخصية والخزى وكراهية الـذات واحتقارهـا لتصـبح علاقة الفرد بنفسه علاقـة غـير شخصـية، حيـث يتحـدث عـن نفسـه كـما لوكانـت موجوداً آخر منفصلاً وغريباً عنـه. ولهـذا حـددت هـورنى (1939) بعـض الأعـراض النفسية التى تصاحب اغتراب الذات، وقد وجدت فى النرجسية nercissism تعبـيراً عن اغتراب الذات، فالنرجسية ليسـت تعبـيراً عـن عشـق الـذات، بـل عـن اغـتراب الذات، وأن النرجسى يحيا ملتصقاً بأوهامه عن نفسه.

هذا وتشخص هورنى حالات اغتراب الـذات بقولهـا : إننـا لانسـتطيع أن نقهـر أجزاء أساسية فى أنفسنا دون أن نصبح غربـاء عـاجزين عـن الـتحكم، إذ أن الفـرد يصبح ببساطة غافلاً عن حقيقة مايشعر به، ويحبه ويرفضه وسعتقده ... باختصـار يصبح غافلاً عن فهم ماذا يكون؟ ونتيجة لافتقاره إلى فهـم هويتـه فإنـه يحيـا مـن نسج تصوره، ويفقد الاهتمام بالحياة لأنها ليست مايرغـب فيـه حقيقـة، فلـيس فى وسعه أن يتخذ قراراته لأنه لايعرف حقيقة مايريد، ويعيش فى خالة من اللاواقعية، وبالتالى فهو فى حالة من الوجود الزائف مع نفسه.

وهنا قام بولك بدراسة Polk 1984 أوضـح فيهـا أن مشـكلة اغـتراب الشـباب مشكلة ثقافية تربوية أكثر من كونها اجتماعية أو نفسية، وبعبـارة أخـرى فـإن مـا يسمى بالفجوة الثقافيـة Cultural gap أو الصراع الثقـافي Cultural conflict مـا هـو إلا صراع بـين القـيم والعـادات، فالجيـل الجديـد مـن الشـباب يـرفض القـيم والمعتقـدات وشـبكة العلاقـات التـي قـد تفرضـها الأسرة أو المدرسـة كمؤسسـات تربوية، فهو من جهة يرفض القيم التي تفرضها الأسرة، ومن جهة أخـرى يـرفض أن تحدد الإدارة المدرسية أنشطته وممارساته داخل المدرسة فينشأ مـن هنـا الاغـتراب الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

والاغتراب الثقافى لدى الطفل والمراهق يمكن أن يمتـد بعـد ذلـك ليشـمل كـل مايقوم به من تفكير وسلوك. كما هو الحال بالنسبة للجانحين، فـالجنوح لـه علاقـة

وثيقة باالاغتراب الثقافى، فعندما تسوء العلاقة بين الطفل ومجتمعه يريد الطفل من المجتمع أن يدفع ثمن هذه العلاقة السيئة، فيقوم الطفل بدوره بالاعتداء على المجتمع تعبيراً على سخطه وعدم رضاه. وهذا الرفض من جانب الطفل للمعايير الاجتماعية للسلوك يمكن أن يؤدى فيما بعد إلى مايسمى بالأنومى anomie أى نقص الفرد بالالتزام بالمبادئ والمعايير الاجتماعية للسلوك. وهو الأساس الذى ينبع منه الاغتراب. والأنومى يقود إلى الثورة على الأوضاع .. وللإجابة على هذه التساؤلات لابد من النظر إلى النقاط التالية:

- يعتبر الاغتراب جزءاً لايتجزأ من الحياة الإنسانية، وهو يقع فى صلب التفكير الدينى والفلسفة الوجودية، وعلى هذا يكون الاحساس بالاغتراب محتملاً لكل فرد.
- يعتبر الاغتراب عنصراً متصلا بالبيئة الاجتماعية - الثقافية للفرد وعلى هذا يصعب على المرء التهرب من الوقوع فى ظاهرة الاغتراب.
- طالما تعتمد شخصية الطفل على التفاعل بينه وبين بيئته، هذا التفاعل من شأنه إحداث مواجهة مع البيئة وبالتالى الاحساس بالاغتراب الثقافى تجاه بعض المثيرات التى تحدد عناصر البيئة.
- يقوم الاحساس بالاغتراب بدور محورى كميكانزم دفاعى ضد الصراعات الداخلية للإنسان.
- ظاهرة الاغتراب الثقافى تنشأ عادة مع مرحلة سن المراهقة إلا أن هذه الظاهرة يمكن حدوثها للأطفال بصورة غير مباشرة، أى من خلال الوالدين والمعلمين والقائمين على تربية الطفل. أى أن احتمال احساس الطفل بالاغتراب الثقافى وارد نتيجة وجوده فى بيئ معينة، وتستطيع هذه البيئة المساهمة فى إيجاد الاغتراب الثقافى لدى الطفل من ناحيتين:

* إذاكانت البيئة على درجة كبيرة من التعقيد بحيث لايستطيع الطفل بإمكانه وقدراته المحدودة التوافق والتلاؤم مع متطلباتها
* إذا كانت البيئة غير سليمة تربوياً بمعنى أنها تعيق عملية النمو الطبيعى فى الفرد والطفل.

وتخليص الطفل من الاحساس بالاغتراب فى هذه الحالة ليس بالأمر الهين ويتم ذلك عن طريقين :

أولهما: تغيير برمجة الطفل أى تغيير أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل.

ثانيهما: تغيير الفلسفة التربوية للمجتمع.

والعنصر الثانى يحتاج إلى اتفاق شامل بين المؤسسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية على نوعية الفلسفة التربوية التى تخدم أهدافاً موحدة ومتفقاً عليها من قبل المجتمع، وهذا بالطبع يعتبر أمراً فى غاية الصعوبة إذ كيف يمكننا مثلاً تغيير مجتمع دكتاتورى متسلط إلى مجدتمع ديموقراطى متعاون، وعلى هذا ففى بعض المجتمعات يصبح الإحساس بظاهرة الاغتراب أمراً مألوفاً لدى الأفراد.

وفي دراسة عن المراهقة كمرحلة توجه نحوالاغتراب لكالايبرس (1987) Calabrese أكد الباحث على أن الاغتراب في مرحلة المراهقة له سمتان إحداهما نفسية والأخرى اجتماعية، حيث تتجلى كل منها في : السعي لتدمير الملكية العامة، ورفض للسلطة بأنواعها المختلفة، والهروب والتسرب من المدرسة، ورفض القيم السائدة في المجتمع والمدرسة والأسرة. وعليه يقترح ضرورة مشاركة المراهقين في الأنشطة الاجتماعية المختلفة سواء كانت هذه الأنشطة داخل الأسرة أو داخل المؤسسة التربوية (المدرسة) مما يزيد الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية وتنميتها وضرورة مشاركتهم في القرارات ذات الصلة بحياتهم اليومية في البيت والمدرسة مما يساعد على بناء شخصية الشاب البناء السوي.

ويرجع عادل الأشول (1982: 573) الاغتراب إلي غياب القيم الدينية، والإنسانية من حياة الشباب، وعدم قدرتهم علي تحقيق ذواتهم وبالتالي عدم قدرتهم علي تقبل ذواتهم، بالإضافة إلي عدم إحساس الشباب بالحرية المسئولة سواء عن أنفسهم أو عن مصائرهم.

فعدم التناغم بين متطلبات وحاجات الفرد من جهة وقدراته من جهة أخرى. فضلاً عن وجود عوامل ضاغطة علي الفرد الذي يشعر بالاغتراب، تؤهبه إلى التيقن بعدم قدرته على التحكم في حياته، وأنه أشبه بترس في آله كبيرة، وهو عندما يتصرف في موقف ما فإنه يتصرف تحت رحمة العوامل التي إما أنها قوية جداً، أو غامضة بحيث يصعب السيطرة عليها.

ويري حامد زهران وإجلال سري (2003 : 227) أن الاغتراب يعبر عن عدم الرضا، وعن الرفض لكل من المجتمع والثقافة، وجوهره "الشعور بالفقدان" وأشده "فقدان الذات" ما يرتبط به من شعور بالوحدة، والخوف، ونقص الشعور بتكامل الشخصية، وشعور الإنسان أنه أصبح فرداً بلا موضع واضح، وأنه ضحية ضغوط غامضة متصارعة، يعيش للمجتمع ولا يجد من المجتمع ما يقدمه له.

وبهذا المعنى فإن الاغتراب حالة عقلية يدرك من خلالها الشخص بالانفصال النسبي عن ذاته أو مجتمعه أو كليهما. ومن مظاهر الاغتراب ما يلى :

1- العزلة الاجتماعية : أى الوجود المادي فى المجتمع والانفصال الروحي والنفسي عنه، وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وكذا شعور الفرد بأنه غريب عن الأهداف الحضارية المجتمعية، وعدم الرضا عن أوضاع المجتمع ونظمه وقيمه وثقافته، والعقليات السائدة فيه نتيجة انعدام التكيف الاجتماعي، أو لضآلة الدفء العاطفي، أو لضعف التواصل الاجتماعي للفرد أو لعجز الفرد عن التلاؤم والفشل فى التكيف مع أوضاع المجتمع، وشعور الفرد بالغربة، والانعزال عن الأهداف الثقافية للمجتمع، وفي هذه الحالة ينحدر انتماء وولاء الفرد للمجتمع.

2- العجز : الشعور بعدم القدرة على التأثير فى الشئون الخاصة والعامة وعدم القدرة على تقرير المصير أو حتى المشاركة فى صنعه، والشعور بحالة من الاستسلام والاستكانة، وغياب القدرة على الاختيار، وإدراك عدم جدوى الجهد فى التأثير فى المواقف، فالفرد الذى يتعلم العجز - فى الأصل- فرد مغترب عن وسائل ومعطيات التحكم فى الأمور طالما أنه لايحصل على القناعة والسعادة من عمله ولايحصل على ثمرة جهوده ومن ثم فإن الفرد المغترب لا يتمكن من تقرير مصيره أو التأثير في مجرى الأحداث أو في صنع القرارات المهمة التي تتناول حياته ومصيره فيعجز بذلك عن تحقيق ذاته. وهو شعور ينتاب الفرد فيجعله غير قادر على تغيير الوضع الاجتماعى الذى يتفاعل معه.

وتري سامية الساعاتي (1977) أن بعد العجز هو " شعور الفرد بعدم القدرة علي ضبط الأحداث وتوجيهها، أو انعدام القدرة علي توقع نواتج تلك الأحداث .. كذلك يري حسن سعد (1986) أن انعدام القدرة يتولد عن انعدام الثقة، فالإحساس بأن هناك من تخاف منهم نتيجة عدم الثقة في النفس، ينتج عنه بالضرورة عدم القدرة علي اتخاذ القرارات، أو عدم القدرة علي المواجهة، وهذا ما يدعوا إلي الانزواء والهروب، إما من الذات، أو من الآخرين، وما ينطوى عليه في النهاية من العزلة والانعزالية.

3- غياب المعنى : فقدان الحياة لمعناها ودلالاتها وشعور الفرد بأن حياته خالية من الأهداف التى يستحق أن يعيش لها، ويضحى من أجلها، وبأنه يفتقر إلى مرجعية لسلوكه، ولايستطيع توجيه سلوكه ومعتقداته وأهدافه، والمغترب هنا يشعر بالفراغ الكبير نتيجة لعدم توفر أهداف أساسية تعطي معنى لحياته

وتحدد اتجاهاته وتستقطب نشاطاته. ويرى فرانكل أن الإنسان يسعى أساساً إلى أن يجد معنى لوجوده،وأن المهمة الرئيسة للإنسان هى تحقيق المعنى، ويأتي ذلك من خلال الشعور بالمسئولية والخصوصية، ومن المفترض أن الإنسان فى سبيل المعنى بكونه مسئولا، وإذا غاب عن الفرد معنى الحياة أو مغزاها فإنه يتخلى عن مسئوليته وإرادته، على السلوك والاختيار.

4- غياب المعايير : غياب القيم الثابتة فى المجتمع أو انحلالها وتناقضها وازدواجيتها، وتفسيرها لمصلحة البعض على حساب الآخرين، وهنا يشعر الفرد بأنه لوأراد تحقيق أهدافه فإنه يجب عليه عدم التصرف بموجب المعايير المتعارف عليها اجتماعياً وأخلاقياً، وسيطرة مبدأ " الغاية تبرر الوسيلة "، وكثيرا ما ينتج عن ذلك الفردية المتطرفة والانتهازية، والنفعية، والفهلوية، ويكثر فى هذه الحالة الاعتماد على الحظ والصدفة، وتأصيل مبدأ القدرية كأساس لتسيير الأمور دون إعمالات سلوكية وعقلية للمواقف. فالمغترب هنا يشعر بأن الوسائل غير المشروعة مطلوبة، وأنه بحاجة لها لإنجاز الأهداف. وهذه الحالة تنشأ عندما تختل القيم والمعايير الاجتماعية وتفشل في السيطرة على السلوك الفردي وضبطه. وكتب مرتون (Merton , 1957) عن البناء الاجتماعي الذى استخدم مفهوم غياب المعايير بصورة مترادفة لتوضيح التكيفات التى يقوم بها الأفراد فى أوضاع ينعدم فيها التوافق أو مناسبة الوسائل للأهداف، ومن بين أنواع التكيف هذه ما يواجه المبتكر أو المخترع Inventor بوصفه نموذجاً للمغترب الاجتماعي حيث يكشف عن درجة من اللامعيارية بالنظر إلى أنه يسعى إلى ابتكار مبادئ وأفكار جديدة كثيرا ما تكون مناقضة للمعايير السائدة فى مجتمعه.

ويري إبراهيم عيد (1983) أن مفهوم اللامعيارية Normlessness يقترب من مفهوم الأنومي Anomy الذي استخدم استخدامات متباينة من قبل علماء النفس، والاجتماع، والتربية، والطب النفسي، كما يشير إلي أن دور كايم أول من استخدام مفهوم الأنومي لوصف حالات اللامعيارية، أو الانهيار القيمي الذي يصيب المجتمع، ويؤثر علي تماسكه الداخلي.

5- الغربة عن الذات : وهى إحساس الفرد بابتعاده عن ذاته، بسبب عدم قدرته على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتيا، وشعور الفرد بأن ذاته وقدراته تصبح مجرد أشياء منفصلة عنه. بمعنى أن الإنسان لا يستمد الكثير من الرضا والاكتفاء الذاتي من نشاطاته، ويفقد صلته بذاته الحقيقية ومع الزمن يصبح

مجموعة من الأدوار والسلع والأقنعة، ولا يتمكن من أن يشعر بذاته ووجوده إلا في حالات نادرة.

وهنا يموت الإنسان أو يختل وجودياً إذ هو تخلى عن مسئوليته فى أن يتخذ ما يراه أو يعتقد بصحته من قرارات واختبارات، ويفقد الإنسان مع تخليله عن أدواره ومسئولياته تفرده أو تمايزه وصحته وأصالته.ويظهر هلاكه الوجودي فى صورة انفصال عن جذوره Rootlessness. وعلى هذا النحو يعيش الإنسان - من وجهة النظر الوجودي - صراع مستمر بين حاجته إلى الانتماء وحاجته إلى تأسيس الهوية ومواصلة الحفاظ عليها. ويعيش الإنسان نتيجة لهذا الصراع وحيداً بين أبناء جنسه غريباً عن ذاته أيضاً. وفى ذات الحال فى توق شديد إلى أن يستعيد أو يسترد جذوره التي فقدها فى وقت ما.

وحسب هذا المفهوم المتعدد للاغتراب يمكن النظر إلى الإنسان المغترب على أنه الشخص الذي لا يحس بفاعليته ولا أهميته، ولا وزنه في الحياة. ويشعر تبعاً لذلك بانعدام تأثيره فى المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها. والإنسان المغترب يشعر بأنه يفتقر إلى موجه للسلوك، ويشعر كذلك بأن اتساق القيم التي يخضع لتأثيرها أصبحت نسبية ومتناقضة وغامضة ومتغيرة باستمرار وبسرعة. وفي علاقاته ونشاطاته الاجتماعية يشعر بأنه لا يحقق ذاته ولا يشعر بسعادة فيها ويتجه تبعاً لذلك إلى العزلة والنفور من الذات. ويرى حليم بركات (1978) أن الشباب عندما يغترب يواجه اختيارات ثلاثة هى:

1- الانسحاب من الواقع، ويتجسد هذا الانسحاب فى عدم المواجهة، أو الهرب، أو اللامبالاة، أو العجز.
2- الرضوخ للنظام القائم : وينشأ عن قبول ظاهري ورفض ضمني، مما يؤدى إلى تناقض الظاهر والباطن بالنسبة للفرد، وكثيراً ما يرافق الرضوخ نزعة التحلي بالصبر والانتظار والتعليل والتبرير.
3- التمرد الفردي أو الجماعي ضمن حركة شعبية من أجل تغيير الواقع جذرياً وتجاوز حالة الاغتراب.

وتتعدد زوايا تفسير العجز المتعلم للاغتراب : حيث قد ينظر له من زاوية قدرة الفرد أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه - أى عجزه -، والتأثير فيما يقوم به كما يظهر من التعريفات التالية : العجز : انخفاض قدرة الفرد على التحكم والتوقع فى العوامل الخاصة بضبط أحداث حياته، والشعور بنقص القدرة على التأثير فى

نتائج ما يقوم به الفرد من أعمال، وهو الحالة التي لا يستطيع الفرد فيها التحكم فى نتائج الأحداث من خلال ما يقوم به من استجابات. وأن تعلم العجز لدى المغتربين يتمثل فى العبارة "لا يوجد ما أستطيع أن أفعله" ولكن كثيرا من المشكلات تواجهني يوميا. أو شعور الفرد بعدم القدرة على السيطرة على الأحداث، نتيجة لعدم القدرة على فهم هذه الأحداث، فيشعر الفرد بالعجز الأمر الذى يجعله يعجز سلوكياً عن السيطرة على تصرفاته، وافتقاده إلى الشعور بأنه قوة حاسمة فى حياته، وفقدانه الشعور بتلقائية ومرح الحياة، فالشخص يكون عاجزاً عندما يشعر بأنه فقد العون والمساندة من عالمه الذى لا يستجيب له، حيث القرار يصنع فيه دون مساهمة منه، ويلعب الحظ دوراً استراتيجياً ومحورياً فيه (الفرحاتى السيد، 2005).

ويناقش العجز الاغتراب من زاوية عدم قدرة الفرد على تغيير المواقف الاجتماعية غير السارة أو المحبطة، كما يتضح من تعريف العجز بأنه نقص قدرة الفرد على تغيير الوضع الاجتماعي، وتغيير المواقف غير السارة، والسلبية فى موجهة الأحداث. ويرتبط العجز بالاغتراب من زاوية التوقع، أى توقع الفرد أن سلوكه لن يقدر على تحقيق ما يريد من تعزيز لاعتقاده أنه عاجز عن تحديد مسار الأحداث،أو تحديد النتائج التي قد تنشأ نتيجة لهذه الأحداث.

ويرى سامبسون (Sampson,1976) أن نقص قدرة الفرد على التحكم فى أحداث حياته ينتج عنها شعور بالاغتراب متمثلا فى العجز. وتوصل جوردون (Gordon, 1985) إلى أن اعتقاد الفرد فى التحكم الخارجي أو أنه لا جدوى من أفعاله فى التأثير على علاقات الفرد بالآخرين يسهم فى الاغتراب، الأنومى[(1)] ونقص الإيمان بمؤسسات المجتمع ونظمه، وفى النهاية الشعور بالقلق والاكتئاب. وظهرت أنماط سلوكية سلبية مثل الانسحاب من المجتمع، ورفض قيمه ومعاييره، والاعتقاد فى الحظ، وتفضيل عدم بذل الجهد، وتعلم السلبية واللامبالاة، وفقدان قيمة العمل، ومشروعية الوسائل غير المقبولة اجتماعياً كسبيل جوهري لتحقق الأهداف وهى عوامل فحواها يتضمن أن جهد وقدرة الفرد لا قيمة لهمافى تحقيق أهداف الفرد والوصول إلى مراميه(Cole, 1983) ومن ثم تتضح علاقة الأنوميا بمفردات تعلم العجز فى مثل هذه البيئة.

1- الأنومى **Anomy** هى تلك الحالات التي تفتقر فيها الحياة الاجتماعية إلى القيم والمعايير الواضحة اللازمة لتوجيه السلوك، أو تكون ثمة قيم ومعايير متعارضة بعضها مع البعض الأخر بشكل يؤدى إلى البلبلة والارتباك، أو توجد ظروف لا تسمح للأفراد بالانتماء للجماعة انتماء ذا معنى بالنسبة لهم. وفى مثل هذه الحالات يشعر الشخص بأنه فاقد الفاعلية، عديم التأثير، لا قيمة لما يبذله من جهد فى التأثير على النتائج

ويصف فروم (1969) العاجز بأنه لا يحيا حياته باعتباره المنشئ لأفعاله، بل يحيا حياته باعتباره شيئاً ناقصاً، غير مكتف بذاته، معتمداً على قوى خارج نفسه، وهى الحالة التى لايشعر فيها الفرد بأنه المالك الحقيقى لثرواته وطاقاته، بل يشعر بأنه كائن ضعيف يعتمد كيانه على وجود قوى خارجية لاتمت لذاتيته بصلة.. مما يشعر بأنه غريب فى هذا العالم غريب عن نفسه، وأصبحت أعماله وما يترتب عليها منفصلة عنه ومتسيدة عليه متحكمة فيه وعليه أن يطيعها.. وفى وصف ريسمان له بأن سلوكه الإنسان قد أصبح يوجه من الأخرين، وأن الإنسان لم يعد يتلقى مؤشرات سلوكه من أعماق ذاته، بل من استحسان واستهجان من يحيطون به، وهو ما يطلق على الإنسان المعاصر مصطلح الإنسان الذى يوجه سلوكه الآخرون Other- Directed.

وتتضح العلاقة بين العجز المتعلم والشعور باللامعنى Meaninglessness فى غياب قدرة الفرد على التفكير السليم، وعجز الفرد عن اتخاذ القرار، ويعبر هذا البعد عن أن حياة الفرد لا معنى لها وتسير وفق منطق غير معقول، وهنا يشعر الفرد بأن حياته لا معنى لها ولا جدوى منها فيفقد واقعيتها، ويحيا باللامبالاة وعدم الاكتراث بها.. ويرى ميدلتون أن هذا البعد يتمثل فى العبارة " أن الأشياء أكثر تقصيرا فى عالم اليوم والحقيقة أنني لا أستطيع أن أفهم بالضبط ماذا أفعل.

أنماط الشخصية الاغترابية وعلاقتها بالعجز المتعلم

1- العاجزون

وهم السلبيون المنسحبون الذين يفضلون تجنب المواجهة، أو بمعنى آخر الشخصية العاجزة التى تفضل الانسحاب، والعزوف عن القيام بأدوار اجتماعية وانجازية يقاسم فيها الشخصيات الأخرى المسئولية، ومن أهم أعراضها : فتور الهمة، تفضيل عدم بذل الجهد، ضآلة كفاءة الذات، توقع الفشل، ولهذا نجد أصحاب هذا السلوك الاغترابي يقرون بالهزيمة، ويعترفون بأن المواقف الاجتماعية والإنجازية تفوق حد قدرتهم على التحكم، ويستبدلونها بمواقف أخرى يتجنبون فيها سلوك المواجهة المسئولة، ويعنى ذلك التخلي عن المجال للتخفيف من وطأة الشدة التي تعجز الفرد، فيتجه الفرد إلى استجابة العجز وتفضيلها فى مواقف أخرى فى حياته وفى مستقبل حياته.

2- المطيعون campliers

وهؤلاء يميلون إلى إطاعة ما ترضاه الجماعة بغض النظر عن قناعاتهم ومعتقداتهم الشخصية، فهم مسايرون مجاملون وصوليون، يبحثون عن المكانة فى

أى نسق، وأن كانوا غير مقتنعين بصحة واقع هذا النسق، ويمكن أن نسمى هذا النمط بالشخصية الاغترابية الانغلاقية، حيث يتميز الشخص فى هذا النمط بنزعة مسيطرة للتمركز حول الذات، وبالانغلاق فى دائرة خبراته وأهدافه واهتماماته والمنافع الشخصية لديه فوق كل اعتبار، وفيها تكون الأنا بؤرة عالمهم وموجه سلوكهم وليس (الأنا - الآخر)

3- الفعالون Activity

وهؤلاء يواجهون المواقف الاغترابية بقصد العمل على تغيير المواقع، إما بالمعارضة أو الاحتجاج أو بالتمرد، أو هى (الشخصية الاغترابية الرافضة) حيث يتصف أصحابها بمقاومة السلطة أو بتجاهل القواعد أو حتى القوانين الاجتماعية، وهم أشخاص يحدثون الاضطرابات للآخرين برفضهم أصول التفاعل معهم، وهم بصفة عامة رافضون للجماعة ولأهدافها، ولإجراءاتها... وأرى أنه يكثر فى مجتمعاتنا العربية (نمط العاجز - المطيع) الذى يجمع فى سلوكه ما بين النمطين الأول والثاني وهو (شخصية انعزالية مطيعة) يتأرجح سلوكها بين العجز وتجنب المواجهة إلى المسايرة والمجاملة والنفاق، وهذه الشخصية تحاول الوصول عن طريق النسق (مجتمع، مؤسسة، مدرسة، .. وغيره) مع أنه غير مقتنع بصحة واقع هذا النسق، وأصحاب مثل هذه الشخصية يتجنبون سلوك المواجهة فى المواقف التي تحتاج إلى مواجهة وتغيير، ويفضلون عدم تحمل المسئولية، والانسحاب، وإدراك أنهم لا يستطيعون التحكم فى الأمور (خوفا وطمعاً).

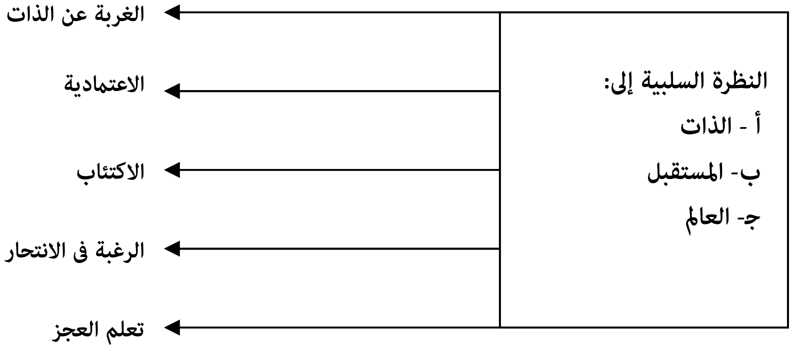
الاغتراب فى ضوء معارف الاكتئاب التى تمهد لتعلم العجز

يمثل الاكتئاب العرض الناتج عن قيام الفرد بالاستجابات مع غياب التدعيم، ويرجع الجزء الأكبر من الاكتئاب إلى الشعور بالاغتراب حيث ينسحب الفرد من الأعمال التى تتطلب جهداً أو يتوقع فيها الفشل، ويعمل توقع الفشل على منع الفرد من أن يضع لنفسه أهدافا بعيدة المدى لتحقيقها، فالاكتئاب يحدث عند الحالة التى لا يستطيع الفرد السيطرة على الأحداث حيث يتوقع أن الأحداث مستقلة عنه وعن استجاباته.

وفى هذا الصدد انتهت العديد من دراسات سيلجمان إلى أن العجز يعد أساس الاكتئاب، بل وقد يكون السبب الأول للاكتئاب، ويمكن النظر إلى الاكتئاب من خلال درجة العجز، حيث ينظر الفرد الذي يعانى الاكتئاب إلى ذاته على أنها غير قادرة على تعزيز سلوكه أو أنه لا يستطيع التحكم فى أحداث حياته وما يحدث له

وهذا ما وثقه ريزلى (Rizley, 1978) فى دراسة لـه عـن الاكتئـاب والعـزو السـببي للعجز المتعلم، أفـادت نتائجهـا أن المكتئبـين اتخـذوا العوامـل السـببية (القـدرة - الجهد) لتكون أكثر وأهم مسببات الفشل، وأن هذه العوامـل ذاتهـا اعتبروهـا أقـل أهمية فى حدوث النجاح، وفى مواقف التفاعلات الاجتماعية أظهرت الدراسـة أيضـاً أن المكتئب يعزو الأثر التفاعلي الإيجابي إلى غيره،ويعزو الأثر التفاعلي السـلبي مـع الآخرين إلى ذاته. ويرجع الاكتئاب إلى زيادة الضـغوط الواقعـة عـلى الفـرد نتيجـة العجز (Newcomb & Harlow, 1986).

مما سبق نجد أن الاكتئاب كعجز متعلم ينشأ عن الشعور بـالاغتراب، الشـعور بالعجز، النظرة السلبية من جانب الفرد لذاته ولمسـتقبله ولعالمـه، والشـكل التـالي يوضح الآثار المترتبة على النظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل:



الآثار السلبية للعجز المتعلم لدى الشخصية المغتربة

1- ضعف التحصيل الدراسي

من مظاهر العجز المتعلم فى المدرسة ضعف انـتماء الطلبـة للمدرسـة، والـذي يقود عادة إلى عدم الرغبة فى الإنجاز، فـالعجز غالبـا مـا يصـيب كـل مـن المظـاهر الأكاديمية، والعلاقة مع الأصدقاء والمعلمين والنشاطات المصاحبة للمـنهج الـدراسي. ولا يخفى أن للشعور بالعجز أثاراً سلبية عـلى الطلبـة أهمهـا ضـعف التحصـيل أو الفشـل الـدراسي والـذي يـؤدى بـدوره إلى إحبـاط التلاميـذ، وإدراك عـدم جـدوى أى جهد يبذلونـه، وارتكـانهم عـلى الحـظ فى تسـيير أمـورهم. وقـد أظهـرت نتـائج بعض الدراسات أن الطلبـة الـذين يشـعرون بـأنهم مرفوضـون ومعزولـون يميلـون للحصول على درجات متدنيـة وتختـل إدراكهـم لـذاتهم وتضـطرب لـديهم معـايير النجـاح والفشـل ويتعلمـون السـلبية، والكسـل، ويتوقعـون حـدوث الأسـوأ مـن

الأحداث (Lane et al , 1999) وأظهرت نتائج بعض الدراسات الأخرى بأن الطلبة الأكثر اغترابا وشعوراً بالعجز تحصيلهم الدراسي أقل واهتمامهم بالأنشطة التعليمية منخفض (يزيد السورطى، 2003).

وفى دراسة تناولت العلاقة بين التربية والاغتراب توصل تاب وديفيد (Tapp & David, 1977) إلى نتائج هامة لعل أبرزها:

1- يرتبط شعور الطلبة بعدم جدواهم وغياب أهدافهم داخل المؤسسة التربوية بشعورهم باللامعنى.
2- أن الأنشطة والمدرسية التى تكون دون توقعاتهم تجعلهم يشعرون بالاغتراب الذاتي Self-estrangement
3- يعيق الشعور بالعجز الطلبة عن ممارسة أدوارهم ومشاركتهم فى أوجه النشاط داخل مجتمعهم الأكاديمي.
4- شعور الطلبة بالعزلة الاجتماعية Social-Isolation عن زملائهم داخل الفصل أو داخل المدرسة ككل.

2- تعلم السلبية

كثيرا ما يقود العجز المتعلم إلى أن يعزل الفرد نفسه، ويحيطها بشرنقة، ويميل إلى تعلم السلبية والكسل واللامبالاة، فلا يهتم بما يجرى، ولا يحرص على المشاركة فى الحياة الاجتماعية، ويمكن ملاحظة هذا بسهولة لدى عدد كبير من الطلبة والخريجين الذين يقيمون حاجزا بينهم وبين المجتمع، ويبتعدون عن الأعمال والمشاركات الإيجابية، وينقصهم الاهتمام بشؤون محيطهم، ويفضلون العيش على هامش المجتمع ويفتقرون إلى الجدية ولا يولون أهمية للقضايا والهموم والمشكلات العامة. وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى ابتعاد الكثير من الشباب لا سيما الشباب العربي ومنهم طلبة الجامعات عن المشاركة فى النشاط السياسي الجاد والفاعل. على سبيل المثال أظهرت نتائج دراسة ليلى عبد الوهاب (1993) فى مصر أن نسبة من يحملون بطاقة انتخابية من أفراد العينة بلغت 38%، علما بأن 70.6 % منهم أعضاء فى الحزب الحاكم، كما أن السلبية الناتجة عن تعليم العجز عملت قلل من قيمة التسهيلات المتوافرة لهم، وتصرفهم إلى ما لا نفع لهم، وتحصر اهتماماتهم فى أمور ثانوية، وتجعلهم غير عابئين بما يدور حولهم من ظلم وتسلط.

3- الاستسلام

يؤدى تعلم العجز والاغتراب أحيانا إلى رضوخ الفرد واستسلامه ورضاه ظاهرياً على الأقل بالأمر الواقع وتكيفه معه وانخراطه فيه، وقد يكون مرد ذلك

إلى يأس الفرد وقلة حيلته في إمكانية التغيير، أو اعتقاده بأن للتغيير ثمنا باهظا لا يستطيع دفعه أو ارتباطه بمسؤوليات عائلية وشخصية، أو اعتقاده بأن الرضوخ والاستسلام يجلب مصالح ومنافع ومكاسب شخصية. وإذا كانت الانتهازية وراء الرضوخ والاستسلام، فإن الذي يشعر بالعجز والذي يلجأ إلى الرضوخ يتحول إلى كائن مرن ومتعاون وموافق، يكيف نفسه مع النظام القائم، ويلبس جلد الحرباء ويغير مواقفه بسرعة وباستمرار ويلجأ إلى النفاق والمداهنة (على أسعد، 1998) ومن صور الرضوخ التي يسببها تعلم العجز : الاستسلام للمشكلات، وعدم التصدي لها أو مواجهتها.

4- المشكلات النفسية والاجتماعية

تشير نتائج بعض الدراسات (Dhaher, 1981; Clance, 2000; James, 1998) إلى أن الاغتراب أحيانا يؤدى إلى بعض المشكلات الاجتماعية والنفسية المتشابهة مع المشكلات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها من يتصفون بالعجز المتعلم مثل : ضعف الكفاءة الاجتماعية، والعزلة، وقلة المشاركة فى النشاطات، وضعف العلاقات الشخصية مع الآخرين، ودخول السجن،والموت المبكر وانحراف الأحداث وانتشار العنف وظهور أعراض بعض الأمراض النفسية الجسمية، والتوتر، والقلق، واليأس والاكتئاب والقسوة وفقدان واختلال المعتقدات والقيم وفقدان التنظيم الاجتماعي وتبلد الأحاسيس والشرود وكثرة النوم، والانتحار، والإدمان على المخدرات والخمور، والسلوك الإجرامي.

وكشفت نتائج عديد من الدراسات عن علاقة الاغتراب إيجابياً بكل من التشاؤم واليأس وفقدان الملل، وتعاطى المخدرات والانتحار (Kindel et al, 1997) والعدوان والقلق والاكتئاب (Borkhuis & Pataleno, 1997).

5- التمرد[1]

من النتائج المحتملة لإدراك العجز التمرد على المجتمع والخروج على معاييره وقيمه والسعي لتغييره بطريقة ثورية أو إصلاحية منظمة أو فوضوية سليمة، أو إيجابية، عنيفة أو غير عنيفة، متطرفة أو معتدلة (حليم بركات 1969)

1- التمرد : هو الاستجابة الباحثة عن تأسيس أهداف وإجراءات ومعايير جديدة بديلة لتلك القائمة فى المجتمع لتصبح أكثر معيارية وأخلاقية، أو هو الشعور بالإحباط والسخط والتشاؤم والرفض لكل ما هو اجتماعي، والسعي لتغيير الواقع الاجتماعي تغييراً جذرياً من أجل تجاوز حالة الاغتراب، وإذكاء ما يتمتع به الفرد من صفات إيجابية (حليم بركات، 1978) .

فتعلم العجز يعد أرضية خصبة لنمو وانتشار الكثير من السلوكيات الضارة بالمجتمع، وزيادة معدلات الجريمة، وزيادة التطرف والعنف (الفرحاتى السيد، 2005) وفى هذا النطاق أظهرت دراستين أجريتا فى دولتين عربيتين :انتشار ممارسات التخريب والمشكلات السلوكية لدى الطلبة أهمها : ضرب الطلبة لزملائهم والتشاجر معهم والتراشق بالطباشير والزجاجات والعلب الفارغة، وتمزيق الكتب، والكتابة والحفر على الأدراج وحوائط الفصل والغش فى الامتحانات والتغيب عن المدرسة ونزع أو تمزيق اللوحات، والجلوس أو اللعب على الساحات الخضراء وقطف الزهور وقطع أغصان الشجر، وقد عزت إحدى الدراستين تلك السلوكيات الضارة بالمجتمع إلى أسباب عدة منها : الملل من المدرسة والفشل الدراسي وكراهية المدرسة، وعدم الرضا عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وإدراك تعلم العجز (صالح جاسم، 1989)، وجميعها أسباب مهيئة للاغتراب وتعلم العجز فى المدرسة (الفرحاتى السيد، 2005) كما أن العجز الذي تسهم فيه التربية أحياناً ليس أكثر من ظاهرة تؤدى أحياناً إلى فشل الطلبة فى التكيف مع مجتمعاتهم وإدراك صفاتهم الإيجابية، والتمرد على مدارسهم وثقافاتهم والخروج عن معايير المجتمع والبحث عن معايير جديدة بديلة ومنطقية وقائمة على معايير صادقة ومشروعة كمعيار قيمة الجهد فى تحقيق النتائج وبخس قيمة الحظ والصدفة ودور العوامل الأخرى غير المشروعة ومن ثم إقامة معايير أكثر أخلاقية والسعي لتغيير الواقع الاجتماعي تغييراً جذرياً من أجل تجاوز حالة تعلم العجز وإدراك نقص الكفاءة والاغتراب.

6- التسرب من المدرسة

من نتائج إدراك العجز التسرب من المدرسة، فالتسرب الدراسى يعنى أن المدرسة رفضت الطالب، وأن الطالب بدوره قام برفض المدرسة، على سبيل المثال أظهرت إحدى الدراسات أن الاغتراب وإدراك العجز الأكاديمي قد يكونان أحد عوامل التسرب (Lane, et al, 1999) وبينت نتائج دراسة أخرى أن عينة المتسربين التى أجريت عليها الدراسة كانت تعانى من العزلة والانفصال والرفض وهى مظاهر لاحقة لإدراك العجز (Strain, 1994).

ودفع الدور الاغترابي والاحباطى للتربية العربية - أحياناً - الكثير من التلاميذ والطلبة إلى الإخفاق الدراسى والتسرب من المدرسة (على وطفة، 1998) كون هذه التربية تركز اهتمامها تربوياً وتعليمياً على أبناء النخب، أما أبناء الطبقات الدنيا الذين يعانى الكثير منهن الاغتراب وإدراك ضآلة صفاتهم الإيجابية فى

المجتمع وتدنى دورهم وهذه عوامل محورية لإدراك العجز، ومن ثم كثيراً ما يكون مصيرهم الرسوب أو ترك المدرسة (الفرحاتى السيد، 2005) وهذا ما يعمق منابع الاغتراب والظلم والحرمان والتمييز وغياب المساواة والعدالة. وهذا ما ينبهنا إلى أن أهم المشكلات البارزة فى كثير من البلدان والحالات غياب تكافؤ الفرص التعليمية، والذي أصبح لا يقتصر على مجرد المساواة فى الالتحاق بالمؤسسات التعليمية فحسب بل أصبح يشير إلى إيجاد المساواة بين كافة الطلبة فى النتائج (Marn, 1993).

وهذا يعنى أن مجانية التعليم التى تكفل المساواة بين الجميع فى بداية المشوار التعليمي لم تعد كافية بل لابد أيضاً من توفير الظروف وبذل الجهود لتحقيق التكافؤ فى النجاح، والاستمرار فى الدراسة والتخرج، إن التعلم فى الكثير من البلدان العربية يُسَخِّر أحياناً لخدمة النخبة فى المجتمع ويعمل على حفاظ امتيازاتها، ويسهم فى إدامة عدم المساواة، ويوسع الهوة بين الفقراء والأغنياء ويزيل الفروق الاجتماعية والاقتصادية حتى أصبحت الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للفرد هى المحور الرئيس لوضعه فى كثير من الأحيان، ولذلك أصبح الكثير من الفقراء يعانون الأمية ويرسبون أو يترسبون بمجرد دخولهم المدرسة.

ومن جملة ذلك أصبح مجتمعنا يحتاج إلى نقلة مفصلية وإلى استعادة الثقة بالنفس واستعادة الثقة فى المجتمع. وهنا نأتى إلى قضية الانتماء. فالانتماء فى الأصل شعور ثم هو بعد ذلك فعل وسلوك. واستعادة الانتماء جزء أساسى فى ملف مواجهة الاغتراب وتعلم العجز الاجتماعى. ومالم يوجد ذلك الإحساس بأهمية الوطن والمجتمع فى الضمير الخاص يصبح الحديث عن النهضة حديثاً بلاعائد. ولايكون تجديد الانتماء ممكناً بغير الاستيعاب العاقل لفكرة الهوية واحترام الانتماء إلى الثقافة العربية. من منطلق أن الثقافة التى ينبع منها العالم العربى هى ثقافة مميزة وليست ثقافة متدنية وهى ثقافة يمكنها التلاقى والتفاعل بل الإضافة أيضاً.. وعلى ذلك فإن السلبيات التى يتسع نطاقها حالياً من شيوع ظاهرة اللامبالاة وضعف الثقة فى النفس. والركون إلى السلبية. ومايترتب على ذلك من مظاهر التسيب وعدم الانضباط والاندماج فى الثرثرة والنميمة.... وغير ذلك من العادات السيئة. هذه السلبيات فى مجملها تكفى لإعاقة التقدم. ومن هنا تأتى ضرورة تغيير هذا النمط للفكر والسلوك وإلى بناء فكر وسلوك يناسب العصر وضروراته. والبداية فى هذا البناء هى التربية والتعليم. فالتعليم الجيد يؤدى إلى علم جيد، والعلم الجيد يقود إلى تكنولوجيا جيدة، فلاتكنولوجيا بلاعلم، ولاعلم بلا تعليم.

فالتربية الجيدة والتعليم الكفء يعنى إعادة الاعتبار للذات، ويعنى ايضاً إعادة الاعتبار للمجتمع ومن ثم رفع كفاءة الفرد ودعم انتمائه لوطنه، كما أن التعليم الجيد يدفع الإعلام بالضرورة إلى أن يكون جيداً، فالإعلام السطحى الذى يرسخ خطاباً إعلامياً ركيكاً إنما يطيح بجهود القطاعات الأخرى.

القضية الثالثة عشر: العجز المتعلم السياسى

ترتبط التربية بالسياسة، فالتربية تتأثر بالظروف والعوامل السياسية التى تسود المجتمع، فهى تستمد الكثير من أهدافها وقيمها ووسائلها ونظمها من النظام السياسى القائم فى المجتمع، بل إن التربية نفسها قد تعد عملاً سياسياً بحتاً، فإعداد محتوى المنهج التعليمي ومناقشة طرق وعمليات التعليم، وتخطيط السياسات التربوية والتعليمية فى الأصل أعمال سياسية تنطوي على اختيار أيديولوجي، وأن بعض الأنظمة السياسية فى العالم تنظر إلى التربية كوسيلة تستطيع من خلالها تطويع شعوبها وتعويدها على الخنوع والاستسلام بدلا من النظر إليها كأداة للتنمية والتطوير وخدمة المجتمع، إن هذه النظرة القاصرة والخطيرة لدور التربية كانت في معظم الأحيان المصدر الأساس التي تأتى منه السلطوية إلى التربية، فحين يصبح الهدف الجوهري لأي نظام سياسي استمرار قهره وتسلطه على الناس كثيراً ما يقع الاختيار على نظامه التربوي ليكون وسيلة لتحقيق ذلك الهدف، فيتحول ذلك النظام التربوي من مشروع نهضوى تنموي يبعث على الحياة إلى موصول هدم ينشر التخلف، ويلغى المستقبل، ويبعث العجز فى نفوس الأفراد (يزيد السورطى، 1998).

على سبيل المثال ماتسعى إليه كثير من النظم السياسية العربية لتحقيق هدف أساسى هو بقاؤها فى الحكم، ودوام سيطرتها على السلطة واستمرارية وجودها، ولذلك لا تبذل جهود حقيقية لتغيير وتطوير نظمها التربوية الجامدة القديمة، والتى تقوم بشكل جوهرى على التسلط والتلقين، ولاتسعى كثيراً لربطها بالمستقبل وتحديثها وتطويرها، فانظام التعليمى التلقينى ينتج افراداً متأقلمين تسهل قيادتهم لأنهم أشبه بمخازن للمعلومات والبيانات يتكيفون مع الواقع المفروض عليهم بسهولة، وتقل لديهم القرارات الإبداعية، فبعض النخب السياسية الحاكمة ترفض أن يصبح العالم مكشوفاً للطلبة، ويقاومون تطوير النظام التعليمى لأن ذلك فى نظرها قد يقود إلى تنمية القدرة النقدية لأفراد المجتمع، ويدفعهم للتساؤل عن تصرفاتها والاعتراض على أخطائها، وكشف عوراتها، ولذلك يظل الوضع التربوى فى كثير

من الأحيان على ما هو عليه ضعيف الارتباط بالحياة، فيصبح النظام التربوى فى أزمة، لأنه يعيش فى الماضى، وينفصل عن الحاضر، ويعجز عن استشراف المستقبل (سعيد اسماعيل، 1995).

ولقد وجدت بعض الأنظمة السياسية العربية أن النظام التعليمى هو الوسيلة المثلى لخدمتها، ولذلك حاولت توظيفه لغرس القيم والاتجاهات السياسية التى تريدها فى نفوس الأطفال والتلاميذ والطلبة، وتربيتهم على احترام تلك النظم، والتمسك بها والإخلاص لها، والتفانى فى الدفاع عنها، وتسخير النظام التعليمى لخدمة الوظائف التى تقوم كالتنشئة السياسية، والوظائف التوزيعية، والحماية والمشاركة السياسية، وإيجاد الصفوة الحاكمة (عبد المنعم المشاط، 1992) ونتج عن ذلك حالة تربوية قائمة ذات خصائص مميزة وقسمات محددة يجب المحافظة عليها، وعدم تعريضها للتغيير والتجديد والتبديل لأن الحاجة لها ماسة (يزيد السورطى، 2002).

ومن أجل خدمة النظام السياسى القائم الذى يميل نحو الثبات والمحافظة ومناهضة التغيير، وتداول السلطة يعمل النظام التربوى احياناً كوسيلة " إعلانية " لذلك النظام تؤصل فى أذهان الطلبة وعقولهم بأن الحكومة هى سر وجودهم، ومصدر عيشهم، وحياتهم، مما يؤدى فى كثير من الأحيان إلى وجود وعى زائف جوهره أن المحافظة على الحكومة مهمة مقدسة، وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات التى اعتمدت على متحليل محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية فى أربع دول عربية أن تلك الكتب تعتبر الحكومة مرادفة للدولة، وأنها مصدر القرارات فى كل ما يتعلق بحياة الأفراد. فعلى سبيل المثال يقول أحد الكتب " أنت فى كل ساعة من ساعات حياتك تشعر بانك تنعم بمت تقدمه لك الدولة " فالخبز تشرف عليه الدولة، واللحم الصحى تشرف عليه الدولة، والشارع الذى نقطنه شقته الدولة، والمدرسة التى نتعلم بها أقامتها الدولة.

كما أن الفاعلية الاجتماعية والسياسية يتم اكتسابها فى مرحلة مبكرة من الطفولة وتشكل جزءاً من شعور الطفل العام بالتفوق والسيطرة على بيئته، كما يتم تنميتها من خلال الاشتراك فى قرارات الأسرة منذ الصغر وممارسة فعلية للديموقراطية داخل الأسرة ومن بينها الاتجاه إلى تقدير كرامته الإنسانية، وتمسك الفرد بحقوقه، وتقدير الفرد لحقوق الأخرين والاعتراف بها، والتحرك بناء على وعى مستنير، والمسئولية الاجتماعية، وعدم السلبية، وتقبل نقد الأخرين وتعلم النقد الذاتي ومحاسبة النفس، وهنا يسمح نظام الحياة الأسرية بممارسة مبادئ العمل الوطني ممثلة في القيادة الجماعية والنقد الذاتي والتفكير الحر فى العمل فى إطار

قيم الأسرة والمجتمع مما يشكل دافع المشاركة فى كافة الأنشطة فيما بعد. وهنا يؤصل مصطفى حجازى (1986) أن المؤسسات التربوية والتعليمية التي تعمل فى ظل هذا النظام السياسي تعمل على تثبيت فكرة التسلط والاتجاه الواحد بل وتنميه وزيادة حدته فى معظم الأحيان، فالمدرسة والجامعة مثلا اللتان يلتحق بهما طلبة من تلك المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بما يحملون من مظاهر التسلط التي يكتسبونها من مصادر شتى ويمارسونها ويكونون ضحايا لها لا تعملان على تحرير طلبة هما من تلك المظاهر بل تقومان في كثير من الأحيان بإعادة إنتاجها وتقويتها لأنهما يعتبران ميدانا يعج بالممارسات السلطوية، فالمدرسة على سبيل المثال كثيراً ما تتابع عملية القهر والشلل الذهني التى بدأت فى الأسرة من خلال سلسلة طويلة من أنظمة وعلاقات تسلطية يفرضها نظام تربوي متخلف ومعلمون عاجزون عن الوصول إلى قلوب الطلبة وعقولهم إلا من خلال القمع، وتتحول الدراسة إلى عملية قهر وعجز، وقمع الصفات الإيجابية للطلبة.

فضبابية الموقف التعليمي والفهم الخاطئ لطبيعة المرحلة العمرية للطالب, حيث لا يزال المعلم يعتقد أنه المصدر الوحيد للمعلومة، في الوقت الذي أصبحت فيه المعلومة يستطيع الراغب الحصول عليها متى شاء في ظل الانتشار الواسع للوسائط المعلوماتية .ليس هذا إنكاراً للدور الحيوي الذي يلعبه المعلم في الحياة التعليمية, ولم تأتِ التكنولوجيا يوماً لتقوض دور المعلم، بل أعطته دفعه قويه للأمام, وإنما للطريقة التعليمية التي تسير باتجاه واحد، من المعلم الذي يقوم بالدور الحيوي الفاعل والنشط، إلى المراقب والمحاصر في جميع حركاته, والذي لا يعدو عقله إلا مركزاً للودائع الجاهزة سلفاً, بالتالي يفرض عليه دور المستهلك السلبي لتلك الودائع؛ بمعنى أن الطالب لا يهتم بالمعلومة؛ سواء أكانت مفاهيم أم قوانين أم حقائق، بقدر ما يهتم باستنساخها وحفظها وتذكرها كما هي، لحين موعد اختبار التذكر. هذا ما وصفه باولو فريري بـ"التعليم البنكي" الذي ينتج نسخاً كربونية متكررة من المتعلمين, هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن حالة التلقي والخضوع السلبي الذي أحدثته الطوعية الإجبارية لسلطة المعلم ساهمت في إكساب الطلبة عادة الحفظ بامتياز، في ظل غياب كامل لدور العقل في امتلاك هذه المعلومات ونقدها وتحليلها وإعادة إنتاجها، بحيث تصبح ذات قيمة في حياته العلمية والعملية.

ولا يمكن للمؤسسة التربوية الإسهام بفاعلية في ترسيخ منظومة القيم الأخلاقية والعلمية والتفكير الواعي, والنقدي والجدلي، بمعزل عن سياق تربوي ديمقراطي, فكما يرى كانت "لا شيء يساعد الإنسان على النمو وتطوير ملكاته وقدراته كما

تساعده الحرية 1."فالمدرسة كسياق تربوي منوطة بإعداد العنصر البشري وتهيئته لممارسة السلوك الحواري الديمقراطي حتى يصبح جزءاً من المنظومة الفكرية والثقافية, وهذا ما تفتقر له مدرستنا اليوم - إستراتيجية الحوار فهي تقوم على أساس سلطوي بيروقراطي من قمة الهرم التربوي إلى قاعدته المقهور فنلاحظ اللهجة الآمرة جليةً في آلية تعامل الوزارة مع المديريات، والأخيرة مع المديرين، والمديرون مع المعلمين. هذه المتوالية السلطوية تكرس الامتثالية والطاعة العمياء على الفئة المستهدفة، كل حسب موقعه من جانب، وتقوض أية فرصة لخلق مناخ حواري مع المتعلمين من جانب آخر. فالمعلم بناءً على الامتثالية السكونية في هذا الجو الاستبدادي يحاول تأكيد سلطته على الطلبة، ابتداءً من إجبارهم على ارتداء الزيّ الموحد، وصولاً إلى الأساليب القسرية لاستيعاب المادة التعليمية .. وفي النتيجة النهائية، يصبح الطالب واقعاً تحت نظام وصاية لسلطات مختلفة، ومن البديهي أن يعلن التمرد والعصيان لاستعادة حريته واستقلاله حتى لو وصل به الأمر إلى ترك المدرسة والالتحاق بسوق العمل، لأن انتزاع الحرية يقابله إنكار لإنسانية الإنسان وحقوقه وواجباته, ويفرض علية طريقة تفكير مغايرة لطريقة تفكيره، ويجهض أية فرصة لاستكشاف ذاته بذاته على اعتبار أنه قاصر ولم يبلغ سن الرشد بعد. وهذا منافٍ للطبيعة الإنسانية منذ أن وجد آدم على سطح الأرض كمستكشف وباحث عن الحقيقة بطرق مختلفة.

ولا عجب فى ظل هذه الظروف أن تنتشر بعض الصور اللاسوية للشخصية مثل إدراك العجز والوحدة النفسية والانعزال وضعف الانتماء للوطن. حيث أظهرت نتائج دراسة أجريت على طلبة الجامعة فى مصر ما يلي :

- 57٪ من أفراد العينة عاجزون عن تحقيق أدوارهم.
- 39.2٪ يشاركون فقط فى الاتحاد الطلابى.
- 44.1٪ من المشاركين يتركز نشاطهم على المجال الرياضي.
- 5.9٪ من أفراد العينة رأوا أن الخدمة الوطنية تعد مشكلة تقف عائقاً أمام تحقيق طموحاتهم، وهذه النسبة وإن بدت منخفضة إلا أنها مؤشر خطير على ضعف الانتماء والولاء للوطن (ليلى عبد الوهاب، 1993).

وأظهرت دراسة أخرى على طلبة الجامعة فى مصر أن أهم المشكلات التي يعانون منها اللامبالاة السياسية، والصراع الفكري والفراغ السياسي وقلة فرص المشاركة السياسية، والصراع بين قيمهم وقيم مجتمعهم وقلة وعيهم السياسي (السيد الخميسى، 2000).

وبالتالي فإن من أهم مقدمات تعلم العجز السياسي إحساس الكثير من الأفراد بأنه لا قيمة لهم، ولا مشاركتهم، ولا لآرائهم، وأن الأمور تسير بهم وبدونهم، مما قد يؤدى إلى الامتناع عن الاستجابة على الرغم من أنه فى كثير من الأحيان يمتلكون هذه الاستجابة والانسحاب من المواقف دون إبداء رأى، كما أن ذلك مؤشر على عدم الرضا عن الحياة الجامعية أو الرفض لها واليأس من القدرة على التغيير وخيبة الأمل، وفقدان الثقة. ومن ثم قد تتشكل لدى الطلبة ما يسمى بالهامشية السياسية والتي تبدو جلية فى عدم اكتراث الفرد بما يدور حوله، فالهامشي لا يساهم فى المؤسسات النظامية والأحزاب ولا يشارك فى الانتخابات، أو فى أى نوع آخر من صنع القرار، فهو يتفرج على الأحداث ولا يساهم فيها بحكم الضغوط الحياتية(*) والنظامية ووضعه الذي لا يتيح له إلا التفكير فى توفير ما يقتات به يومياً.. وهنا توصلت دراسة داوسن وآخرون (Dawson, et al, 1977) إلى أن الانشغال بالمسائل الشخصية والأسرية والاقتصادية تؤدى إلى عزوف الفرد عن المشاركة في النشاط السياسي.

وبالنسبة للعجز المتعلم السياسي نجد أن الأفراد لا يميلون عادة إلى المشاركة السياسية، بسبب أن مشاعر عدم القوة السياسية تشكل لديهم موانع نفسية تردعهم عن محاولة بذل أي جهد من شأنه أن يدعم تكاملهم مع المجتمع ومشاركتهم نشاطاته، كما أنهم لا يميلون إلى الانضمام لعضوية الأحزاب السياسية كشكل من أشكال المشاركة السياسية، ففكرة الحزب قد تبدو مرفوضة لديهم وأكثر من ذلك لا يميلون إلى المشاركة في مختلف البرامج الاجتماعية.

وفى هذا السياق أجرى روزنبرج Rosenberg دراسة عن بعض محددات اللامبالاة السياسية أسفرت نتائجها عن ثلاثة عوامل تسهم فى اللامبالاة السياسية النتائج المهددة للنشاط السياسي (كتهديده لبعض جوانب حياته، أو يؤثر بالسلب على مكانته الاجتماعية)، إدراك عدم جدوى النشاط السياسي، بواعث الاهتمام بالمشاركة. ويرى فيربا وآخرون (Verba, et al, 1995) أن الأفراد لا يشاركون سياسياً لعدة أسباب. إما لأنهم يفتقرون إلى الموارد والمعرفة أو لا يحبذهم

* وأوقع مثال على الضغوط الحياتية ما توصلت إيه نتائج دراسة عن مجتمع الزبالين فى القاهرة عام 1986 إذ أكدت أن الأمية وازدياد المسافة الاجتماعية بينهم وبين سكان المدينة يزيد فى إحساسهم بالدونية والإحباط والظلم الاجتماعي. هذا فضلاً عن حرمانهم من بعض حقوقهم الاجتماعية والسياسية نتيجة إهمالهم فى المطالبة بحقوقهم وتقصيرهم فى استخدام ما يثبت هويتهم وعدم وجود شهادة رسمية تثبت الزواج الأمر الذى يؤدى إلى تقاعسهم عن المشاركة السياسية أو المشاركة فى عضوية هيئات رسمية (إسماعيل قيرة، 1991) .

الآخـرون، أو لأنهـم يشـعرون بـأن المشـاركة لا يمكـن أن تحـدث تغيـيراً، أو لـيس لمشاركتهم أى تأثير على وضع أو اتخاذ القرار.

وفى بعض الأحيان يكون السبب فى العجز السياسي السياسات الحكومية نفسها فبعض الحكومات تتبنى استراتيجيات تفضـيل عـدم المشـاركة وذلـك بإبعـاد أفـراد المجتمع عن المشاركة فى أى نوع من القرارات سـواء اجتماعيـة أو سياسـية لتعزيـز قدرتها على الحكم ولكى تبقى فترات أطول وبشكل أكثر أمناً، وفى هذا المجال أشـار ليفنسون وميللر (Levenson & Miller, 1976) إلى أهمية الربط بين المشـاركة فى العمل الاجتماعي التطـوعي وبـين مركـز الـتحكم. حيـث أن الأشـخاص ذوى مركـز التحكم الداخلي أكثر احتمالاً مشاركة في العمل الاجتماعـي لإيمـانهم بـأن سـلوكهم سيكشف عن نتـائج مرغوبـة، عـلى الجانـب الآخـر الأشـخاص ذوى مركـز الـتحكم الخارجي لا ينغمسون فى النشاط الاجتماعي لأنهم يجدون قدراً ضئيلاً من الارتباط بين سلوكهم وبين النتائج المرغوبة، وأيدت دراسات عديدة أن الأفراد ذوى الـتحكم الداخلي يشعرون بأنهم يمكنهم التأثير في العالم المحيط بهم، وبالتالي يرتفع الـتحكم الداخلي من خلال النشاط الإجتماعى والسياسي (Reimains, 1982).

وهناك اتجاهين فيما يتعلق بعلاقة النشاط السياسي بالتحكم المدرك:

الأول : يقوم على أن الـتحكم الخـارجي يسـاهم بشـكل أكـبر فى النشـاط السـياسي ويسـمى هـذا الاتجـاه بنظريـة تكـوين القـوى Power of formation hypothesis.

الثاني: يشير إلى أن إدراك التحكم الداخلي يساهم بالقدر الأكبر في النشاط السـياسي ويسـمى هـذا الاتجـاه بنظريـة الكفـاءة Efficacy hypothesis. والافـتراض الأساس هو أن نظرية تكوين القوى تنطبق على من يشعرون بأنهم لا يمتلكون القوة بناءاً على أسس ذاتيـة وأيدلوجيـة. بيـنما تنطبـق نظريـة الكفـاءة عـلى أولئك الذين لا يشعرون بهذا الإحساس بالعجز، بل على العكس يكون لـديهم إحساس بالقوة الذاتية. وهذا ما أشارت إليه دراسة شـيلت وفلاتـروه (1984) من وجود علاقة بين التحكم المدرك والانـتماء الحـزبي، حيـث وجـد أن الـذين يؤيـدون الحـزب الليـبرالي كـانوا ذوى إدراك تحكـم خـارجي أكـثر مـن المؤيـد للحزب الاشتراكي (فى محمد الدسوقي، طارق عبد الوهّاب، 2002)

فالنشطين سياسياً أكثر مسئولية وأكثر إدراكاً بمنطـق الـتحكم الـداخلي مقارنـة بغير النشطين سياسياً. وأن الفرد الذى يدرك تماماً لما يدور حوله ويـدرك أنـه يمكـن الاعتماد عليه، وأنه جدير بالثقة وأن صفاته الإيجابيـة لهـا شـأن فى توجيـه الأمـور، وجاد فى تفكيره وهى صفات تميز النشطين سياسياً بشكل أكبر. ويعزوها سـيلجمان

إلى الأفـراد الـذين يتصـفون بمقومـات التحصـين ضـد العجـز المـتعلم فى المواقـف السياسية (Seligman, 1998)، وهذا ما أثبتته أيضاً دراسة ليبرمان (Lieberman, 1988) حيث توصلت إلى أن غير النشطين سياسياً يتسمون بالانطوائية وإدراك تدنى قيمة صفاتهم الإيجابية، فضلاً عن أنهم أقل مسئولية من النشطين سياسـياً. وغنـى عن البيان أن مشاركة الأفراد بإيجابية ونشاط فى التخطيط والتنفيذ تجعل القرارات التى تتخذ والأعمال التـى تنفـذ أكـثر دقـة وفاعليـة لكونهـا نـاتج معرفـة وبصـيرة، وإدراك القدرة على التحكم بالإضافة إلى أنها تشـبع الحاجـات المختلفـة لهـم، مـما يجعـل هـؤلاء الأفـراد أكـثر اهتمامـاً بـأداء الأعـمال التـى تهمهـم وتهـم أسرهـم وجماعاتهم وتؤثر فى مجتمعاتهم، أما عدم إشراك الأفراد فى فى التخطـيط للمسـائل التى تهمهم أو عدم المساهمة فى اتخاذ القرارات بشأنها يجعلهـم أكـثر مـيلاً لعـدم النشاط، وفى النهاية إدراك العجز فى التأثير فى الصـالح العـام والتركيـز عـلى الصـالح الخاص.

ويفسر سيلجمان رفض الأفراد للمشاركة السياسية، بأنه يمثل الطريقة الوحيدة التي قد تكون متاحة أمامهم ليعبروا بها عن مشاعرهم بالعجز السياسي لـديهم، في المجتمعات التي يتمتع بها النظام السياسي عادة بقوة الردع للسلوك المخالف، لكن هذا الموقف يتغير في ظل التعددية السياسية حيث تصبح هـذه المشـاركة الوسـيلة المناسبة للتعبـير عـن الـرفض، وقـد خلـص إلى نتيجـة أن المبـالاة السياسـية وعـدم المشـاركة في الانتخابـات مـا هـي إلا موقـف يقصـد بـه التـأثير في البنـاء السـياسي القائم.وعليه فإذا كان الإحجام عن المشاركة ناجم عـن مخـاوف الفـرد مـن وجـود بعض المشكلات الاجتماعية التي يمكن أن تسببها عملية المشـاركة. إذ يشـعر الفـرد بأن العمل السياسي لا يجذبه، وبالتالي يتخلى عن أى نشاط يتصـل بالسياسـة طالمـا أنه لا يتيح إشباعاً عاجلاً.

ويمكن إيجاد علاقة بين السلبية السياسية Political Negativism وانسـحاب المغتربين من المشاركة السياسية من جهة، وبين تصـوراتهم للموقـف السـياسي مـن جهة أخرى حيث إن التصورات والمطالب المثالية المبـالغ فيهـا لـدى الأفـراد تعمـق الفجوة بين النموذج السياسي المثالي والواقع السياسي القائم، مـما يـدفع بهـم نحـو الشعور بالعزلة عن هذا الواقع والميل إلى رفضه. وأن عجز المغتربين سياسياً عـن أي فعل سياسي يعد عجزاً حقيقياً يعكـس الإيمـان الراسـخ بـأن لا فائـدة ترجـى مـن الاستجابة التى يقوم بها الفرد حتى ولو كان يمتلكها.

ومن ناحيـة أخـرى فـإن تفـاقم العجـز السـياسي يـؤدى إلى تعميـق الاغـتراب السياسي عندما يصل الفرد إلى قناعة بأنه لا يملك معطيات التـأثير السـياسي يشـعر بأنه غريب عن النظام السياسي وتزداد الهوة فى القيم بينه وبين هذا النظام وتؤدى إلى إحساس دائم نسبياً بالاغتراب عن المؤسسات السياسـية القائمـة مـما يـؤدى إلى شعور المغتربين سياسياً بأنهم غرباء محاصرون دخل نظام سياسي مُعادٍ رتيب عقيم لا يقبل التغير والتغيير، ولـذلك يسـعدون، بـل ويرحبـون بـأى تغـيرات سياسـية فى النظام القائم (Citrin, 1975: 2).

فالاغتراب السياسي هو - فى الأساس - إدراك ضآلة المعطيـات الإيجابيـة للفـرد كمعطيات تساهم في التأثير فى الأحـزاب السياسـية مـما يـنجم عنهـا شـعور الفـرد العميق بالغربة والرفض والسلبية والتعاسة تجاه النظام السياسي أو جوانبه الهام.

ويعنى الاغتراب السياسي شعور الفرد بأن المجتمع والسـلطة لا يُحسـان أمـره، وبأنه لا قيمة له فى ذلك المجتمع، ويؤدى ذلك إلى تقليل الفرد من أهدافه وفقدانه الحماس والدافع على المشاركة الايجابية فى عـالم السياسـة، وهـذا التعريـف يحقـق العلاقة بين إدراك تعلم العجز وشعور الفرد بالاغتراب وهـو تقريبـاً نفـس تعريـف عاطف غيث (1982) حيث يرى أن الاغـتراب السـياسي شـعور الفـرد بالغربـة عـن حكومته والنظام السياسي والاعتقـاد بـأن السياسـة والحكومـة فى مجتمعـه يثيرهـا آخرون لصالح آخرين فى ضوء قواعد ومحكات غير عادلة لا ترتبط بسمات حقيقية فى الفرد ولا بجهد يبذله، ومن ثم يشعر بـأن المجتمـع والسـلطة لا يُحسـان بـه ولا يعنيهما أمر ولا يعظمان من سماته الحقيقيـة وبأنـه لا قيمـة لهـا فى ذلـك النظـام، ومن ثم يفقد أهدافه وحماسه ودافعه إلى المشـاركة، ويفضـل الركـون إلى السـلبية وتعلم العجز والشعور بأنه لا حول له ولا قوة.

وحدد دال (Dahl, 1975: 79) الأسباب التى تدفع الفرد - اختيارياً - إلى نقص المشاركة السياسية فى ست نقاط:

1- يشارك الشخص سياسياً بدرجة قليلة إذا وجد أن الفائـدة التـى يحصـل عليهـا من خلال مشاركته هذه أقل مقارنة بالفائدة التى يحصل عليها فى نشاط آخر.
2- تكـون المشـاركة فى الحيـاة السياسـية أقـل إذا اعتـبر الشـخص أن الأهـداف المطروحة لا تختلف عـن سـابقتها، وبالتـالى فـإن مشـاركته لـن تغـير شـيئاً فى الواقع.
3- تقل المشاركة فى الحيـاة السياسـية عنـدما يشـك الشـخص فى إمكانيـة تفسـير الأوضاع فثقته فى نفسه وقدراته تدعوه إلى المشـاركة الايجابيـة فى السياسـات، ولكن علمه باستحالة أو صعوبة التغيير تدعوه إلى عدم المشاركة.

4- تقل المشاركة فى الحياة السياسية عندما يعتقد الشخص بأنه يستطيع الحصول على نفس الأهداف بدون الارتباطات بالسياسة.
5- تقل المشاركة فى الحياة السياسية إذا ما حكم الشخص على نفسه بمحدودية معلوماته السياسية، وكلما زادت المعوقات أمام المشاركة السياسية قل ارتباط الفرد بالعمل السياسي.
6- انخفاض الوعي بأهمية النشاط السياسي، كأن يرى الفرد أن النشاط السياسي يهدد بعض جوانب حياته أو يؤثر على مكانته الاجتماعية، ومن ثم يرى أن اللامبالاة السياسية الأسلوب الأكثر ملاءمة له.

فالباعث أو الحافز عامل محوري فى تشجيع المشاركة السياسية وغياب هذا الحافز يساعد فى ظهور اللامبالاة السياسية. إذ يشعر الفرد بأن العمل السياسي لا يجتذب به، وبالتالى يتخلى عن أى نشاط يتصل بالسياسة، على سبيل المثال فى دول العالم الثالث نجد أن إستراتيجية تعلم العجز السياسي تخلقها ظروف هذه الدول وحكامها وتتيح لهم قدرة أكبر على مواجهة أزماتهم وتعميق رؤاهم وأفكارهم، ومحاولة إدارة سياساتهم فى ضوء ظروف غير ضاغطة بهدف إيجاد استجابة سهلة من الآخرين لتعميق ما يرغبون فيه، ومن ثم يسهل تعلم العجز سياسياً من خلال استراتيجية اكساب العجز للمواطنين أو كما يسميها السياسة الوقائية Preventive Policies على الرغم من مميزاتها بالنسبة لبعض النظم. فالسياسة من وجهة نظره لا يجب أن تتحول إلى صمام أمان وتعمل على إكساب العجز وتعميق الخضوع والاستكانة للنظم الحاكمة، والعمل على إلغاء المشاركة فى نظم التيارات القائمة (Kasfir, 1976).

وتشير إسهامات باركر Parke وبول Paul إلى وجهة النظر السابقة حيث يشيران إلى أن الاغتراب السياسي حالة من الشعور بعدم الرضا وخيبة الأمل والانفصال عن القادة السياسيين والسياسات الحكومية والنظام السياسي، وهى إحدى خصائص الإنسان الهامشي، وينطلق لونج (Long, 1987) فى تفسير العجز السياسي من هامشية الفرد كأساس لشعور الفرد بالاغتراب السياسي من خلال نظرياته التي دارت حول:

* نظرية الفشل الشخصي Personal Failure : ويشير مضمون تلك النظرية إلى أنه لكى يحدث اغتراب سياسى يجب أن يحتل الشخص مركزاً اجتماعياً يحد من أفعاله وأنشطته، ومن قدرته على تحقيق أهدافه الرئيسية فى الحياة.

* نظرية العزلة الاجتماعية Social Isolation : وترى أن مشاعر الاغتراب ترتبط بالعزلة عن النظام السياسي.
* نموذج الحرمان الاجتماعي Social Deprivation : ويفترض أن الشعور الشخصي بالحرمان الاجتماعي يقود إلى تقدير ذات منخفض وهو - بدوره - يؤدى إلى مستويات مرتفعة من الاغتراب السياسي.

وعلى عكس النتائج السابقة توصلت عديد الدراسات إلى نتائج مغايرة بينت أن المغتربين سياسياً اظهروا قدرا كبيرا من المبادرة والمشاركة السياسية من خلال الانتخابات، فالمشاركة السياسية قد تكون وسيلة للتعبير عن الرفض يستغلها المتغربون سياسياً، بمعنى أنهم قد يشاركون لكي يرفضوا وبأسلوب إيجابي ويغيروا ما لا يرضون عنه من أوضاع اجتماعية وسياسية.

وحول المشاركة بعضوية الأحزاب السياسية، بين تيكى Takei أن المغتربين سياسياً يميلون إلى الانضمام لعضوية الجماعات والأحزاب ذات المكانة الخاصة والمناوئة للنظام السياسي القائم. ونفت نتائج أخرى حتمية العلاقة بين الاغتراب السياسي وبين عدم المشاركة السياسية لذلك النظام السياسي القائم لكي يعملوا في صفوف معارضة ذلك النظام، بهدف تغيره، فهم يمتازون عادة بالنشاط والمبادرة إلى المشاركة في كل المناسبات لتحقيق هذا الهدف.

وعن العلاقة بين العجز المتعلم السياسي والمشكلات النفسية أشارت الدراسات إلى أن العاجزين سياسياً أكثر معاناة من الاكتئاب، وأقل ثقة بالآخرين عموماً مما دع البعض إلى الاستنتاج بأن أصول العجز السياسي قد تكون نفسية، وأشار آخرون إلى علاقة العجز السياسي بالشعور بعدم الرضا وبالعجز الاجتماعي عموماً، وأشير إلى علاقته بنقص الفرص وحرية الاختيار المتاحة لأفراد المجتمع، وعلاقته بالهوة الواصلة بين الأفراد ومراكز القوة في المجتمع الناتجة عن التنظيم البيروقراطي. وكشف البعض علاقة العجز السياسي بضعف قنوات الاتصال بين الأفراد، وأرجعه آخرون إلى السياسات الحكومية التمييزية في علاقتها بإفراد المجتمع مما يخلق لديهم ميولاً سياسية مناوئة. وحول علاقة العجز السياسي بالنوع توصل سيلجمان أن الرجال عموماً أكثر عرضة للشعور بالعجز السياسي من الإناث.

التربية المدرسية والتحصين ضد تعلم العجز السياسي

يمثل البناء السياسى للفرد هدفاً أساسياً من أهداف المجتمع. وتعد التربية من المؤسسات التى لديها القدرة على وضع الفرد فى مساره الصحيح الذى يتفق مع

فلسفة المجتمع وتطوره. هـذا بالإضـافة إلى أن السياسـة لاتجـد طريقهـا إلى عقـل الإنسان إلا عن طريق التركيز على المفاهيم الأساسية المتضمنة فى المناهج والمقررات الدراسية وطرق ووسائل تعليم وتفاعلات المعلم مع التلاميـذ، وكـذا وسـائل تقيـيم وتقويم الفرد المتعلم. وهذا كله يسهل بشكل كبـير التفكـير والتواصـل، فضـلاً عـن كونها تمثل بناء المعرفة التى تقود المتعلم إلى تصنيف المعلومات وتفسـير الخـبرات، وإدراك مايتعلمـه الفـرد المـتعلم (hoge , 1996) فالسياسـة والتربيـة عمليتـان مترابطتان تؤثر كـل مـنهما فى الآخـرى. فالسياسـة كثـيراً مـا تحـدد فلسـفة التربيـة وسياساتها، وعمليات تمويـل التعلـيم والهياكـل والتنظـيمات الإداريـة للمؤسسـات التعليميـة، ومحتـوى التربيـة، وإجراءاتهـا وأنمـاط التفـاعلات والعلاقـات داخـل مؤسسات التعليم. والتربية بدورها تقوم إما بالمحافظة على الوضع السياسى القـائم وإعادة إنتاجه، أو بالمساهمة فى تغييره وتنميتـه وتطـويره. ولـذلك كثـيراً مايتحـدد الواقـع التربـوى فى مجتمـع مـا فى ضـوء طبيعـة نظامـه السـياسى. ويتقـرر الوضـع السياسى حسب النظام التربوى السائد فيه (محمود قمبر، 1995).

فإذا عانى نظام تربوى معين من مشكلات معينة، يلجـأ كثـير مـن البـاحثين إلى النظام السياسى لعله يكون أحد أسباب تلك المشكلات. وهنـاك كثـير مـن الأنظمـة السياسية التى تسعى إلى جعل النظام التعليمـى آليـة للمحافظـة والجمـود، وأداة إعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال تربية تنتج نمط الشخصية المتكيف والمطيـع والقانع والمنفعل والمغيب الوعى والمغترب. لكى ينسـجم مـع أيديولوجيـة السـلطة السياسية التى تسيطر على مقاليد الحكم. وقد يتخذ النظام السياسى لذلك أساليب الترويض الفكرى والإذعان والقهر أحياناً. ليضمن أداء مـاعرف بالوظيفـة المحافظـة للنظام التعليمى ويصطنع فى سبيل ذلك مايراه مناسباً من أنواع المعـارف ومتطلبـات التفكير وأنواع المقررات والامتحانات وغيرها من المناهج الرسمية فضـلاً عـما يتخـذه من مناهج وأساليب خفية مسـتترة ومتضـمنة بـين ثنايـا العمليـة التعليميـة والمنـاخ المـدرسى(حامـدعمار، 1995). فكثـيراً مـايكون الهـدف الأول للنظـام السـياسى هـو المحافظة على نفسه ولذلك يعمـد إلى العمليـة التعليميـة لنقـل القـيم والاتجاهـات السياسية المقبولـة فى النظـام مـن جيـل إلى جيـل ممايـؤدى إلى اسـتمرارية الأوضـاع السياسية القائمة (أحمد موسى، 1987) فضلاً عن أن هذه الـنظم قـد لاتبـذل جهـوداً حقيقية لتغيير وتطوير نظمها التربوية الجامدة القديمة والتى تقوم بشـكل جـوهرى على التسلط والتلقين، ولاتسعى كثيراً لربطها بالمستقبل وتحديثها وتطويرها. فالنظـام التعليمى التلقينى ينتج أفراداً متأقلمين تسـهل قيـادتهم والتـأثير فـيهم لأنهـم أشـبه

بمخازن للمعلومات والبيانات يتكيفون مع الواقع المفروض عليهم بسهولة وتقل لديهم القرارات الإبداعية، فبعض النخب السياسية الحاكمة ترفض أن يصبح العالم مكشوفاً للطلبة ويقاومون تطوير النظام التعليمى لأن ذلك فى نظرها قد يقود إلى تنمية القدرة النقدية لأفراد المجتمع، ويدفعهم للتساؤل عن تصرفاتها والاعتراض على أخطائها وكشف عوراتها. ولذلك يظل الوضع التربوى فى كثير من الأحيان على ماهو عليه، ضعيف الارتباط بالحياة، ومن هنا يصبح النظام التربوى فى أزمة لأنه يعيش فى الحاضر وينفصل عن الماضى ويعجز عن استشراق المستقبل (سعيد اسماعيل، 1995) ومن ثم ومن أجل خدمة النظام السياسى القائم الذى يجنح نحو الثبات والمحافظة ومناهضة التغيير، وتداول السلطة يعمل النظام التربوى أحياناً كوسيلة " إعلانية " لذلك النظام تؤصل فى أذهان الطلبة وعقولهم بأن الحكومة هى سر وجودهم، ومصدر عيشهم وحياتهم مما يؤدى فى كثير من الأحيان إلى وجود وعى زائف جوهره أن المحافظة على الحكومة مهمة مقدسة. ومن هنا وجدت بعض الأنظمة السياسية أن النظام التعليمى هو الأداة المثلى لخدمتها، ولذلك حاولت توظيفه لغرس القيم والاتجاهات السياسية التى تريدها فى نفوس الطلبة وتربيتهم على احترام تلك الأنظمة والتمسك بها والاخلاص لها والتفانى فى الدفاع عنها. وتسخير النظام التعليمى لخدمة الوظائف التى تقوم بها كالتنشئة السيايبة والوظائف التوزيعية والحماية والمشاركة السياسية وإيجاد الصفوة الحاكمة (المشاط، 1992).

فالتنشئة السياسية التى تؤديها المدرسة وخصوصاً فى المراحل التعليمية المبكرة تسهم بشكل كبير فى المحافظة على الواقع السياسى القائم لأنها أداة مهمة فى غرس التأييد فى نفوس النشء. وتكوين اتجاهات إيجابية نحو النظام السياسى، وتهيئة الجماهير لقبول السلطة السياسية بشكل طوعى. فالنظام السياى الذى يسعى للحفاظ على نفسه وثباته فى مواجهة التغيرات يعمله إلى العملية التعهليمية لتساعد على استمرارية الأوضاع السياسية التى تقوم على الرضا عن النظام السياسى واستمرارية الحكم القائم (نادية سالم، 1983)

وهنا ترى ميس وشيوا (Mies & Shiua, 1993) أن هناك احتياجاً إلى تغيير جذري فى تشكيل البناء السياسى للفرد المتعلم يطلقان عليه اسم المنظور العيش وخصائصه هى:

1- تبنى هدف جديد للنشاط الاقتصادي : ليس هدفه إنتاج لا نهائي من السلع والمال لسوق متسع، ولكن الهدف هو خلق وإعادة خلق الحياة، وهذا يعنى

إشباع الاحتياجات الإنسانية الأساسية والتى تتضمن الاعتماد على الذات واستخدام للمواد وليس استغلالها.

2- تحقيق علاقات جديدة بين الإنسان والطبيعة قائمة على احترام الإنسان لتنوع الطبيعة وشرائها من أجل الطبيعة ذاتها ومن أجل الكائنات التى تعيش على هذا الكوكب، الطبيعة لا تستغل للحصول على ربح متزايدة ولكن بقدر الإمكان يتم إصلاح ما أفسده الإنسان خلال السنوات الماضية. وبدلاً من المبدأ الذى ساد العالم منذ عصر النهضة إن الإنسان لابد أن يسود ويسيطر هناك ضرورة لقناعة جديدة مؤداها أن البشر جزء من الطبيعة وأن الطبيعة لها ذاتها المستقلة التى يجب ألا تغضب.

3- خلق مناخ ديمقراطي عام يبدأ من البيت وحتى أعلى مستويات التنظيم السياسي، الخاص هو العام، والشخص هو السياسي والسياسة ليست فقط فى البرلمان ولكن فى الحياة اليومية.

4- الاحتياج إلى المنهج متعدد العلوم فى دراسة وحل المشكلات.

5- نبذ كل أنواع العنف سواء المباشر أو غير المباشر، المعنوي أو البدنى.

6- تعميق ثقافة وقيم التحديث والتي تثبت فى الوعي والممارسة الاجتماعية " الفردية والجماعية " قيم احترام الوقت والقانون، والعمل الجماعي، والعمل المبنى على التخطيط، والتقييم على أساس الكفاءة والقدرة على الإنجاز دون أى اعتبارات أخرى.

7- بناء ذهنية منفتحة قادرة على التفكير الحر، والإبداع، والتفكير العلمي والنقدي الذى يربط الأسباب بالنتائج، ذهنية لديها القدرة على التحليل والاستنتاج والتجريد. وتستخدم المنهج العلمي فى تفسيرها ومواجهتها لكل الظواهر والمشكلات التى تحيط بها.

وفى هذا السياق لاشك أن وظائف المدرسة وأهدافها وبرامجها حالياً قد اتسعت كثيراً لتتعدى الوظائف الأكاديمية إلى الوظائف المنوطة بإعداد التلاميذ ليكونوا قادرين على التكيف مع متطلبات العصر وتحدياته تكيفاً إيجابياً ومتحرراً ونشطاً. فالعالم ينظر إلى مدرسة اليوم على إنها مؤسسة تربوية تسهم استراتيجياً فى التغيير، وتساعد التلاميذ على الانصهار فى مجتمع عالمي دائم التغيير، وإعدادهم كمواطنين واعين لحقوقهم الإنسانية، وقادرين على تحقيق أكبر قدر من التفاهم والتواصل مع الأخر، ومساهمين فى تعزيز

القيم الإنسانية النبيلة. وظهر ما يسمى بمفهوم التربية الموجهة نحو تعزيز مفاهيم الديموقراطية، والتى تعرف على أنها " الفعاليات التربوية التى تساعد على تطوير مفاهيم التلاميذ ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم ومفاهيم ومبادئ الديموقراطية وحقوق الإنسان، بما يمكنهم من القيام بأدوارهم ومسؤولياتهم كمواطنين قادرين على التكيف مع مقتضيات المجتمع الديموقراطي "

ومما لاشك فيه أن مظاهر الديموقراطية فى النظام التعليمى فى غالبيتها العظمى امتداد طبيعى للديموقراطية فى المجتمع وانعكاس لثقافته، وعموماً هناك ثلاثة أبعاد رئيسة لمفهوم التربية الديموقراطية وهى :

8- ديموقراطية التعلم : بمعنى أن يتم بناء النظام التعليمى وتنظيم مدخلاته وعملياته وممارساته بما يحقق تكافؤ الفرص للمتعلم، ويؤدى إلى تنمية شخصية لأقصى ما تؤهله قدراته واستعداداته وميوله من دون أن يقف وضعه الاجتماعى والاقتصادى حائلاً أمام الالتحاق بالتعليم والإرتقاء فى السلم التعليمى.

9- الديموقراطية فى التعليم : بمعنى إدارة النظام التعليمى وتنظيمه وهيكلته فى المستويات الإدارية والتنظيمية المختلفة المدرسية منها والإشرافية والمحلية والمركزية بأسلوب ديموقراطى يضمن المشاركة المؤسسية والتفاعل والتعاون مع جميع الفئات ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل النظام التعليمى وخارجه.

10- تعلم الديموقراطية : بمعنى تزويد المتعلم بالمفاهيم والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات الخاصة بالديموقراطية عن طريق معرفة التشريعات والمؤسسات والهياكل والممارسات الديموقراطية بهدف حصوله على تربية تساعده فى المستقبل على ممارسة الحياة الديموقراطية والاسهام فى بناء المجتمع الديموقراطى.

إن أهم صنف من التعلم للحياة الديموقراطية هو ما يتصف بالتفكير التأملى reflective thinking لا بالاكتساب الآلى للعادات لأنها بهذا النوع من التفكير يتوقف تقدمها. وفى هذا التفكير يجب أن يتخرج كل مواطن ويتقن أصوله ويمارسه فى كل ميادين الحياة، ويسهم فى تنقية مبادئ الحياة الفضلى وقيمها ومثلها العليا. وفى ضوء ذلك وتوثيقاً لذلك أيضاً يرى بياجيه أن الهدف الأول للتربية هو تخريج رجال قادرين على إنتاج أشياء جديدة، وليس إعادة ما انتجه الأجيال السابقة،

وتخريج رجال مبادرين مبتكرين ومستكشفين. أما الهدف الثانى للتربية فى رأى بياجيه فهو تربية العقول الناقدة التى تستطيع أن تبحث فى الأشياء وتحاكمها محاكمات عقلية، ولاتقبل كل ما يقدم إليها دون بحث وتمحيص. إذن لكى نستطيع أن نحقق أهداف التربية الديموقراطية يجب أن يكون المهيمن فى المؤسسة التربوية القائد الديموقراطى الذى يقبل النقد ويصغى للأخرين فى مؤسسته، ولايمارس عليهم سادية سلطتهم ويكون أنموذجاً يقتدى به فى السلوك الديموقراطى، والأمر الأخر إصلاح الكوادر التعليمية من خلال ما يلى :

1- اكتساب المفاهيم والمبادئ والقيم والمهارات الرئيسة للمشاركة السياسية باعتبارها أسلوباً وطريقة حياة للأفراد والمجتمعات وبخاصة المفاهيم والمبادئ، والقيم التالية : الحرية، العدالة، تحمل المسؤولية، المساواة، احترام الأخر، الاعتراف بحقوق الأخرين، التسامح، النقد البناء، خدمة الأخرين، الالتزام، الضبط الذاتي، التعاون، التشاور.
2- تعميق وترسيخ الثقافة الديموقراطية والتي تثبت في الوعي والممارسة الاجتماعية " الفردية والجماعية " قيم المساءلة، والشفافية، والمشاركة، والمساواة والعدالة، وتداول السلطة، واحترام الحرية الشخصية، وحرية الفكر والتعبير، وقبول الاختلاف وما يرتبط به من ثقافة وحقوق المواطنة مثل : حق النقد، الاحتجاج، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية الأساسية... الخ، والاستفادة من التجارب العالمية فى ميدان التربية الديموقراطية.
3- معرفة الالتزامات والواجبات والمسؤوليات التى تقع على الفرد نحو الأخرين فى إطار مفاهيم ومبادئ المشاركة السياسية.
4- اكتساب مهارات التفاهم والتواصل الإنساني مع الأخرين.
5- اكتساب اتجاهات التسامح والمحبة والصداقة واحترام وتقدير الآخرين بغض النظر عن أى اعتبارات عرقية أو دينية أو جنسية أو غيرها.
6- اكتساب مهارات حل الخلافات بصورة سليمة، وكذا مهارات النقد البناء وإبداء الرأي والعمل التعاوني الجماعي واتخاذ القرارات وحل المشكلات.
7- معرفة مبادئ الديموقراطية ومضامين الشراكة الدولية لحقوق الإنسان وغيرها من المواثيق الدولية ذات الصلة.
8- إصلاح المناهج بما يتلاءم وروح العصر.
9- إعمار المدارس وتوفير التقنيات التى تساعد على ممارسة الأنشطة اللاصفية لا الاقتصار على النظريات أو الأفكار المجردة.

10- عدم تسييس التعليم ووضع الشخص المناسب فى المكان المناسب.

11- عمل دورات وتوعيات مستمرة للمجتمع المدرسى ولجميع العاملين بالتعليم لاستيعاب مفاهيم الديموقراطية فى التربية.

12- أن يكون لمنظمات المجتمع المدنى دوراً بارزاً فى التعليم.

13- أن يكون لوسائل الإعلام المرئية والمسموعة دور فاعل فى تغطية العملية التعليمية وتشخيص الجوانب السلبية فيها وتقويم مسارها.

14- أن يكون للمثلى الشعب فى المجالس التشريعية والنيابية من ذوى الاختصاص الدور البارز فى الإصلاح التربوى بالمتابعة والتقويم.

وفى هذا الشأن يتعاظم دور المدرسة فى التربية الديموقراطية من خلال مبادئ التربية الديمقراطية التالية :

- تشجيع فرص العمل الفريقى والجماعي أمام الجميع.
- تفعيل دور الإتحادات الطلابية وإدارتها ذاتياً من قبل الطلبة أنفسهم.
- تفعيل برامج التربية المدنية وتدريب الطلبة على تطبيقها وأهميتها، وتوفير مناخ عام من العلاقات الاجتماعية السائدة فى المدرسة يعزز الثقافة الديموقراطية.
- إتاحة فرص التعبير الحر والآراء والمشاعر والأفكار لدى العاملين فيها
- تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بما يضمن توفير فرص التعلم لكل أفراد المجتمع والتعامل معهم بعدالة ومساواة، وإلغاء القيود اما التعلم المستمر
- إتاحة الفرص أمام الجميع في اتخاذ القرارات.
- إتاحة فرص الحوار والنقاش والنقد البناء أمام الجميع.
- تدريس مادة حقوق الإنسان فى مدارس التعليم بجميع مستوياته.
- توزيع المسئوليات وتفويضها بين الجميع بحسب الرغبات والميول والإمكانات.
- تعزيز العلاقات الإنسانية القائمة على الثقة والاحترام بين الجميع.
- التعامل مع التلاميذ باحترام يحافظ على كرامتهم الإنسانية
- إتاحة فرص الانتخاب الحر أمام التلاميذ لاختيار لجانهم المدرسية أو مجلس المدرسة أو برلمان المدرسة.
- دراسة استراتيجيات تعليم وتقويم المناهج المدرسية لاثرائها باستراتيجيات تعمل على ترجمة أهداف ومضامين التربية الديموقراطية إلى نتاجات تعليمية محددة لدى التلاميذ.

- تعيز المناهج المدرسية بمواد دراسية مساندة يؤدى توظيفها إلى تعليم الطلبة مفاهيم ومبادئ ومهارات واتجاهات وقيم تربية الديموقراطية.
- تنظيم نشاطات مدرسية تعزز قيم الديموقراطية والمشاركة لدى التلاميذ مثل :
- البرلمان المدرسي الذى يتعلم التلاميذ من خلاله كيف يرشحون أنفسهم، كيف ينتخبون، ويتعلمون أيضاً أداب الحوار والنقاش والنقد البناء، وكيف يدافعون عن حقوقهم، وكيف يحلون خلافاتهم بصورة إيجابية.
- الإعلام المدرسي الذى يشكل ركناً من أركان إرساء دعائم الديموقراطية فهو أداة مهمة من أدوات التعبير الحر عن الآراء والمشاعر والأفكار والحاجات والمشكلات من خلال الصحافة المدرسية ومجلات الحائط والإذاعة المدرسية.
- توظيف النوادي واللجان والجمعيات المدرسية لتعزيز قيم الديموقراطية لدى التلاميذ
- توظيف وسائط التواصل المختلفة المتنوعة كالانترنت، والبريد الالكتروني وغيرها، وذلك لتشجيع المدرسة على مواكبة التغيرات والمستجدات التي تطرأ فى حقوق المعرفة

وفى هذا السياق ينبغي التأكيد على أن التربية للديموقراطية تضع الطالب في سياقات تفاعلية حوارية توفر له كل شروط الاستقلال والتحرر, وتحدث فيه نوعاً من الحراك الذهني, وتجبره على الابتكار والإبداع والخروج من حالة الخمول التي سببها النمط التقليدي. ولا يفهم الحوار هنا على أنه وسيلة مصطنعة لتحقيق غاية ما مثل ترويض الطلبة وإخضاعهم مره أخرى, لأنه سرعان ما ستكتشف هذه المسايرة التي يمكن أن اسميها خديعة، بل يجب أن يكون الحوار متأصلاً في جوهر العملية التربوية وغايتها دائماً، حتى ننأى بأنفسنا بعيداً عن الدائرة الميكيافلية "الغاية تبرر الوسيلة"؛ لأنه بالحوار فقط يمكن للأنا التي لا تناقش ان يحل محلها الأنا الجماعية التي يتبادل فيها المعلم والطالب الأدوار, ويشعر فيها الكل بحقوقهم وواجباتهم، وتعمل بروح الفريق الواحد سعياً وراء الحقيقة التي ربما تكون كامنة في أعماقهم، وتريد من يوجههم نحوها لاستكشافها .

ومن ثم لم يعد دور المؤسسات التربوية فى إطار المجتمع المعاصر تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة وتلقين هذه المعرفة كفاية بذاتها بل أصبح هذا الدور معنياً بأداء مهمات جديدة تستجيب لحاجات متجددة أبرزها بناء الخصائص الحضارية للإنسان بما يمكنه أن يتجاوب مع طابع تطور الحياة. وهذا يعنى أن

المهمة الأساسية للمؤسسات التربوية بصورة عامة تتمحور حول بناء الإنسان المواطن الذى يستطيع أن يتجاوب مع معطيات الحضارة وقيمها المتجددة وهذا بتفعيل الديمقراطية التربوية من خلال احترام قيمة الفرد وذاتيته كفاية فى حد ذاتها، وتعليم أو تفعيل قدرة الأفراد على تنظيم أمور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل من الأفراد والمجتمع، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتاح لهم الفرصة والحرية فى ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه الإنساني من خلال تفعيل المبادئ التالية فى التربية :

1- مبدأ حرية الطفل

الحرية أساس التربية الديمقراطية، وتهتم بعدم إكراه الطفل على تبنى مواقف واتجاهات انفعالية سوية، وأن يترك للطفل حرية البناء النفسي وفقاً لمعايير موضوعية قوامها التسامح والتضحية والعطاء. ويقصد بالحرية العقلية أن لا يشحن ذهن الطفل فيما لا يرغب فيه وأن يفكر فيما ليس من شأنه وأن يكره على تبنى معتقدات وقيم خارجة على إرادته. أما الحرية الجسدية فتتمثل فى أن يترك للطفل وخاصة فى مراحل حياته الأولى حرية اللعب والحركة والانطلاق دون قيود أو حدود تعيق عملية نموه وازدهاره.

وتشير دراسات عديدة أن الحرية التربوية هى من أكثر العوامل أهمية في بناء الفكر ونمو اللغة والروح النقدية والتفكير المنطقي. وتشير هذه الأبحاث أيضاً أن الحرية التربوية المتاحة هى الفضاء الذى ينمو فيه التكامل الإنساني برمته، وأنه من غير هذه الحرية ينحدر الوجود الإنساني للطفل إلى مستويات الدنيا ويفقد الفرد واحداً من أهم معانيه الإنسانية وهى الحرية الإنسانية. فالمعاملة الديمقراطية التربوية تعنى إطلاق حرية الطفل ليسأل ويجيب، ليخطئ ويصحح خطأه ليشارك فى التعليم والتعلم، ويعبر عن أحاسيسه ومشاعره.... إنها تعنى مراعاة حاجات الطفل وإقناعه وليس إجباره وإكراهه.

2- مبدأ الحب

الحب حاجة إنسانية أصيلة تشكل منطلق نمو الفرد، وتناشد التربية الديمقراطية تنميه الحب فى قلوب الأطفال بلا حدود لأنها يشكل الركن الأساس وحجر الزاوية فى أية تربية ديمقراطية خلاقة.

ويعد الحب من أهم الحاجات الانفعالية التى يجب إشباعها عند الأطفال، وعندما يحرم الطفل من إشباع هذه الحاجة يفقد عنصر تكامله النفسي والإنساني

ولا سيما فى المراحل الأولى من حياة الطفل. وتشير الدراسات فى هذا الخصوص أن أكثرية المنحرفين والمجرمين هم هؤلاء الذين قد نشئوا فى بيئات أسرية غير متسلطة حرمتهم من أهم الحاجات الإنسانية إلحاحاً وأهمية وهى الحاجة إلى الحب.

والحقيقة أن الطفل فى تنشئته الأولى بحاجة إلى حب الآخرين من جهة وإلى أن يعطى حبه للآخرين من جهة أخرى.والأسرة الديمقراطية هى التي تستطيع أن تحقق التوافق النفسي لأطفالها، حيث توفر لهم الحب وتجعلهم قادرين على بذله وعطائه للآخرين.

وهنا تتوثق الديموقراطية بالمنظور النفسى كونها رغبة وأكثر من رغبة وهى الأمنية العميقة التى بدون إرضائها لايشعر الفرد بالثقة والأمن وأنه محب. فالاطمئنان والحب أساس السعادة لأنه ينبع من التأكيد على حريات الفرد وحقوقه مع المساواة فى الواجبات بين جميع الأفراد. إن كل المفاهيم النبيلة التى يجب أن نربى أ"فالنا عليها من عدالة أو صداقة وأخوة وتعاون وحرية لاتلتصق بالواقع، إذا هى لم تنطلق من الاطمئنان والحب. فالديموقراطية فى تربية الأطفال رغبة ملحة أصيلة وأمل. فارتباط الديموقراطية بالحب يتجذر الديموقراطية فى وجدان الأطفال فتصبح واقعاً داخلياً واقتناعاً بها لامجرد مفاهيم تفرض من الخارج.

3- مبدأ التجربة الذاتية للطفل

تنطلق التربية الديمقراطية من مبدأ التجربة الذاتية التى تؤكد أهمية النمو الذاتي الحر للطفل، حيث يترتب على الأبناء أن يعتمدوا على تجربتهم الشخصية فى بناء تصوراتهم وقيمهم وفعاليتهم وعلى مبدأ المشاركة مع غيرهم من أفراد الأسرة فى بناء التجربة الخلاقة والمبدعة.

ومن هذا المنطلق تسعى التربية الديمقراطية إلى دفع الأطفال إلى دائرة الاعتماد على الإمكانيات الذاتية الخاصة بهم وعلى مبدأ النتائج الطبيعية لسلوكهم فى حدود الإمكانيات المتاحة التى لا تلحق الأذى بالأطفال. وهنا يترتب على الطفل أن ينمو وفقاً لمعاناته الخاصة ولتجربته الإنسانية المتفردة مع الأشياء التى تحيط به. ومن هنا أكدت التربية الطبيعية على أهمية هذا المبدأ وأهمية الجهد الخاص للطفل وتجاربه الذاتية.

فالإنسان بطبعه ميال إلى الاعتماد على تجربته الذاتية ليثبت وجوده، وهذه الحاجة تجسد لديه حالة الشعور بالاستقلال والقوة، ومن هذا المنطلق يسعى الطفل

إلى أن يحقق ذاته وأن يمتحنها فى ميادين الحياة وفى خضم التجارب المتاحة له. ويمكن القول أن الحاجة إلى الاعتماد على الذات تشكل منطلقاً ركنياً من منطلقات الوجود الإنساني ومن أسس إحساسه بالوجود.

4- مبدأ الحوار

يعد الحوار منطلق التجربة الديمقراطية فى عملية التواصل التربوي، ويقوم هذا المبدأ على أساس من حرية النقد وإبداء الرأى بعيداً عن قيم الخجل والخوف ووفقاً لهذا المبدأ يترتب على الأطفال أن يعلنوا عن آرائهم وقيمهم وانتقاداتهم وأن يطرحوا أسئلتهم فى سياقات حرة متكاملة تدفع بهم إلى مزيد من النمو والعطاء نفسياً وعقلياً.

لقد بينت التجارب التربوية أن الحوار بين أفراد الأسرة ينمى ملكات الطفل الفكرية والعقلية والانفعالية. فالحوار هو العملية التى ينتقل بها العقل الإنساني من حالاته الساكنة إلى حالاته النشطة. وغنى عن البيان أن العقل يتطور فى مجتمعات يشملها أسلوب الحوار والنقد والتساؤل. ومن جهة أخرى تشير الخبرات التربوية أن اللغة لا تنمو إلا من خلال الحوار النشط الذى يقوم بين الطفل والمحيطين به، وأن الأطفال الذين لاتتاح لهم هذه الفرصة يعانون من تأخر ذهني وضمور شديد لإمكانياتهم العقلية والنفسية والوجدانية.

5- مبدأ المسئولية

وهو المبدأ الذى يمنح كل فرد إحساساً عميقاً بمسؤولياتهم الخاصة دونما قيود أو رقابة غير رقابة الضمير والقناعات الراسخة فى النفس. وهذا يعنى أن السلوك هنا ينبع من الذات وأن الإنسان يحقق ذاته بعيداً عن كل أشكال الرقابة والخوف، وفى هذا خلق وبناء لشخصيات قادرة على تستطير الانتصارات والتفوق والابتكار.

ويعد مبدأ المسؤولية وثيق الصلة بمبدأ الحرية فالحرية هى الفضاء الذى يتحرك فيه الإنسان وجدانياً ونفسياً وانفعالياً، من هذا المنطلق فإن مبدأ المسئولية يشير إلى النتائج التى تترتب على الحركات الرشيقة للحرية.

ومن الطبيعي أن الفرد لا يستطيع أن يمارس حقوقه فى مجتمع حر ديموقراطي إلا إذا مارسا نوعاً من المسئولية تجاه المجتمع، ويتوقف نجاح أو إخفاق أى عمل أو مجتمع بدرجة كبيرة على مقدار الجهد الذى يرغب الأفراد فى بذله.

وفى كثير من الحالات يتخلى الناس عن مسئولياتهم بإلقاء اللوم فى فشلهم على الآخرين. وفى حالات أخرى يشكو بعض الناس من أنهم ضحايا، بينما هم فى حقيقة الأمر قد سمحوا لأنفسهم بأن يصبحوا ضحايا.

6- الاحترام والتوازن

تقوم علاقات التسلط فى التربية على مبدأ الإكراه وعلى علاقات التبعية : كالعلاقة بين السيد والمسود، والغالب والمغلوب، وبين القوى والضعيف، والاحترام فى إطار هذه العلاقة موجه من الطرف الأضعف إلى الأقوى ويتمثل ذلك فى عرف "احترام الكبير والعطف على الصغير". وعلى خلاف ذلك كله تأكد التربية الديمقراطية على أهمية الاحترام باتجاهاته المتوازنة والمتكافئة، ومع أن الطفل ليس راشداً صغيراً كما يؤكد العرف الديمقراطي فهو كيان جدير بكل احترام وتقدير لا بل أن التقدير هنا هو حاجة أصلية ضاربة الجذور فى العمق السيكولوجي عند الأبناء وخاصة الأطفال.

فالتربية الديمقراطية تربية تسعى إلى تربية الحاجات الأساسية للإنسان وهى الحاجة إلى الحب والحنان، الحاجة إلى التقدير، الحاجة إلى الإحساس بالأمن، الحاجة إلى الإحساس بالانتماء، الحاجة إلى بناء التجربة الذاتية، وأخيراً الإحساس بالأهمية والوجود. وتمثل هذه الحاجات قوام الإحساس بالهوية والوجود ومقومات الشخصية المتكاملة.

7- مبدأ الإستقلال

تنطلق التربية الديمقراطية من مبدأ التربية الاستقلالية، والتى تهتم بتعويد الطفل الاعتماد على نفسه فى حل مشكلاته وفى قضاء حاجاته وذلك بالقدر الذى تسمح له قدراته القيام به.

والتربية الاستقلالية على النقيض من التربية الاتكالية التى لا تتيح للطفل الاعتماد على نفسه فى حل مشكلاته وفى وفى قضاء حاجاته وذلك على الرغم من تمتعه بالقدرات التى تعينه على القيام بها، بل تعود الطفل على الاتكال والاعتماد على الآخرين فى الوصول إلى غاياته، وبذلك ينشأ ضعيف الشخصية كثير التبرم بالحياة متشائماً. وإذا واجهته صعوبة من الصعوبات لجأ إلى من يعينه على مواجهتها مهما بلغ به من العمر وبذلك يعجز عن مواجهة صعوبات الحياة ويحاول أن يتهرب منها بكل ما أوتى من وسيلة وحيلة.

القضية الرابعة عشر: العجز المتعلم والفقر (*)

يمثل الفقر أحد الأزمات النفسية والاجتماعية، وغير معروف تماماً عدد الفقراء، وذلك لصعوبة الوصول لمحكات فاصلة بين الفقر والغنى، ولكن من المعروف وجود ما يقرب من (40) ألف يموتون كل عام بسبب الفقر، ومن لم يمت منهم يتعرض للأمراض الجسمية الناتجة عن سوء التغذية. وتترك هذه الأمراض آثاراً واضحة على النمو العقلي للأطفال الفقراء، حيث تزداد بينهم نسبة التخلف العقلي والتأخر الدراسى، ويزداد شعورهم بالعجز ونقص التحكم المدرك ونشوء الاكتئاب وإحساس الفرد بأنه لا يستطيع إشباع احتياجاته الأساسية، ويتعرضون لمعدلات مرتفعة من سوء الاستخدام البدنى والجنسي، وسوء الأحوال الأسرية متمثلاً فى نقص المتطلبات الصحية اللازمة فى المنزل، سوء التغذية، وكثرة الضغوط الأسرية متمثلة فى الأزمات التى تصيب أفرادها، وهناك من الناحية النفسية ثلاثة نتاجات تنتشر بين الأطفال فى البيئات والمناطق الفقيرة وهى سمات أقرب إلى سمات العجز المتعلم:

1- الشعور الدائم بعدم الإحساس بالأمان ومن ثم نقص فاعلية الفرد فى البحث الإيجابي عن مصادر التخلص من المعاناة وسوء المعيشة.
2- شعور بالإحباط والعزلة.
3- العجز وفقدان الأمل فى المستقبل (عبد الستار إبراهيم، 1985: 201)

فالصورة النفسية للفقير تتمثل فى عجزه المفروض عليه بسبب الحرمان عن تكوين إدراك واضح لصورة العالم الذى يعيش فيه، وعجزه عن فهم موقعه الخاص بين القوى الاجتماعية الأخرى فى هذا العالم، وعجزه عن أن يرسم أى توقعات آو آمال من هذا العالم. ومن ثم فإنه في ظل سيادة القهر والظلم الاجتماعي، والفقر، والبطالة وشعوره بنقص قدرته على تغيير هذه الظروف، وأنهم مسيطر عليه من الخارج ينزلق فى نوع من الاستسلام والخضوع، وإدراك هامشية التمثيل فى المؤسسات الاجتماعية والسياسية الذي يقود بدوره إلى تراجع فى شعور الإنسان بالكفاءة والتحكم، وقد يصل الأمر في النهاية إلى الاكتئاب، وحين تصل الأمور عند الفرد إلى هذه المرحلة تصبح أقل بوارق الأمل بالنسبة له غير ذات معنى، ويفقد

* الفقر يشبه السجن تعيش مقيداً بالأصفاد إلى أن يطلق سراحك (امرأة شابة من جامايكا) عندما لم أكن أملك شيئاً كان يتجاهلنى الجميع، وكان رئيسى يوبخنى على أى خطأ من الأخطاء التافهة. أما الآن فإننى لا أشتغل كعامل يومية. ولذلك يحترمنى الجميع (رجل فقير من بنجلاديش). الفقر يثبط معنوياتنا، إننى أشعر بالمهانة وأشعر أن الأمور من حولى تسير وفق ظروف خارجية، وليس للفرد اى دخل فى تسييرها ولذلك فإننى لا أغادر القرية أبداً (امرأة فقيرة).

الفرد القدرة على المبادأة، وعدم الرغبة فى تغيير هـذا الواقـع الاجتماعـي والـنفسي مما يؤدى إلى تراجع الإحساس بالصحة النفسية والجسدية، بكلـمات أخـرى تختـل لديه موازين التكيف لينحرف مؤشر التكيف إلى نوع من التكيف السلبي.

وهذا ما جعل الشباب فى جامايكا يضعون غياب الثقة بـالنفس ثـاني أكـبر أثـر للفقر فى العبارة التالية : " إن الفقر يجعلنا لا نثق فى أنفسنا ونحن نادراً مـا نغـادر مجتمعنا، فنحن ليس غير متعلمين فقط، ولكننا نعتقد كـذلك فى التعلـيم المسـتمد من خبرة الشارع، إن بعض الناس لا يعرفون كيف يتصرفون عندما يـذهبون بعيـداً عن مجتمعهم، لأنهم يشـعرون بإحبـاط شـديد، وبعجـز عـن تغيـير الواقـع المـؤلم، وبأنهم لا يمتلكون مقومات التحكم في الأمور، ويمكثون في المنزل طوال اليوم، إنهـم لـيس لـديهم الفهـم الكـافي ولا يملكـون مقومـات الإيجابيـة لـذلك لا يسـتطيعون التواصل مع الآخرين وهم بذلك يتهيئون إلى العجز فى كافة مجالات حياتهم "

كما أن الفشل المستمر فى التعامل الإيجابي للفقراء مع البيئة الاجتماعية يؤدى إلى شعور دائم بالعجز، وربما اليأس وما يصحبه مـن اختفـاء التوقعـات الإيجابيـة والآمـال فى التغيـير، وإدراك أن الفـرد نتـاج سـلبي للبيئـة، وقـد بينـت الدراسـات النفسية المحدودة للفقراء أن هذا ما يسودهم بالفعل (Petrson et al, 1995).

وفى السـياق ذاتـه يـرى ولفولـك (Woolfolk, 1998) أن التلاميـذ ذوى المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة، أقل إنجازاً وأقل تحصيلاً وأكثر اغترابا، وأكثر شـعورا بـالعجز والإحبـاط، وأقـل مألوفيـة مـع المنـاهج والأنشـطة، وتفـترض أقرانهم ومعلميهم أنهم ليسوا بارعين أو أذكيـاء، وتتجنـب المعلمـين حمايـة هـؤلاء التلاميذ من الشعور بالعجز بسبب اعتقاد المعلمين أنهـم مـنخفضي تقـدير الـذات وتوقعاتهم منخفضة عن فعالية جهودهم وقدراتهم في إحراز ما يرغبون فيه، أو ما يرغب معلميهم مـنهم.. وهـم أكـثر عرضـة لـتعلم العجـز مثـل التلاميـذ متكـرري الفشل، يعتقدون أنهم ليس بمقـدورهم التـأثير في الأمـور. وفى هـذا الصـدد تفيـد نتـائج دراسـات عديـدة أن النـاس الـذين يعيشـون فى منـاطق جغرافيـة محرومـة وفقيرة، ويعانون البطالة والسكن غير المناسـب، ويعـانون مـن معـدلات أعـلى مـن المرض النفسي عن بقية السكان و وزيادة معدلات الالتحاق بالمستشـفيات النفسـية، وتفـاقم العزلـة الاجتماعيـة، والإحسـاس بـنقص القـدرة عـلى الـتحكم فى الأحـداث المحيطة، وأكثر إحساسا بوطأة الحياة، وأكثر خضـوعاً للظلـم والاضـطهاد (Bullock, 1999; Morcol, 1997)، ولذلك كله مردود سلبي على تقـدم التلميـذ دراسـياً وعـلى توافقه النفسي، فضلاً عن شعوره بالاغتراب لعدم قدرة الكثيرين على تلبيـة حاجـاتهم

وتحقيق بعض أحلام عائلتهم، مما يـدفع هـؤلاء الشـباب - مـن ناحيـة ثانيـة - إلى الهجرة كمخرج من تلك المشكلات والأثار المترتبة على الفقر، وقد أكـد ذلـك عديـد من علماء الاجـتماع فى تحلـيلهم لـدوافع الهجـرة بقـولهم : فى وطـن يلـتمس فيـه المواطن مستقبله ورزقه، بل يلتمس فيـه حـل مشـكلة السـكن والطعـام والـزواج، وتكوين المستقبل خارج حدود هذا الوطن، كما أوضـحوا أن وطـن كهـذا لابـد وأن يتراجع فيه الولاء لأدنى حدوده، ويضعف الانتماء فيه إلى أقل مستوى يمكن تصوره، ويصبح الوطن مجرد مكان لا أكثر ولا أقل (محمـد الجـوهرى، 1995) وعـلى ذلـك فإن التغيـير غـير المتوقـع فى المحـيط البيئـى والـذى لا يتـيح للفـرد أن يعـدل مـن استراتيجياته واستجاباته قد يفرض نوعًا من الضغوط أو المطالب التى قـد يصـعب على الفرد التحكم فيها والسيطرة عليها، وإدراك الأحداث على إنها أمر يخـرج عـن نطاق سيطرة الفرد وقدرته على التحكم، مما يترتب عليه نتائج سلبية فى الجوانـب المعرفية والدافعية والوجدانية، وعليه فإن الفقر المادي الذى تعانى منه أسرة ما قد يقع خارج نطاق تحكم أفرادها الكبـار، وأن المسـتقبل عـلى أفضـل صـورة لـه غـير مضمون أو آمن، لا سيما فى مرحلة بداية الرشـد والتـي يسـعى فيهـا الشـاب نحـو الاستقلال، بل يصبح فيها الاستقلال بجوانبه مطلباً ملحاً ينبغى تحقيقه كأحد مهام النمو.

وهنـا أشـار سـتروم (Strom, 1983) مـن أن دخـل الأسرة يـؤثر عـلى التربيـة الوالدية، وأشار إلى أن الأمهات ذوات الدخل المنخفض غير قادرات على فهم التربية الوالدية السليمة، كما أنهن غير قادرات على إعداد طفلهن لكي يكـون مناسـباً عنـد دخوله المدرسة، بكلمات أخرى إن مثل هؤلاء الأمهات غير قادرات على إيجاد مناخ أسرى يساعد على تعليم وتعلم الطفل.

وعموماً تشترك الأطفال الفقراء فى سمتين هما :

1- يأتون من شريحة اجتماعية واقتصادية أقـل حظـاً وأكـثر حرمانـاً مـن غـيرهم، ويتضح هذا فى مستوى الدخل والمعيشة، ومستوى التعلـيم والبيئـة السـكنية، وما يرتبط بهذا كله.

2- يفتقرون الثراء الثقـافي والمعـرفي، ذلـك أن آبـاء هـؤلاء الأطفـال لا يسـتطيعون تهيئة أبنـائهم بالقـدر الـذى يسـتطيعه آبـاء أطفـال الشرائـح الأخـرى، حيـث تنقصهم الأدوات والوسائل والإمكانات والرصيد المعرفى الكافى، الـذى يـؤهلهم لمساعدة أطفالهم فى التعامل مع مفردات البيئة والثقافة المتنوعة أو المختلفـة أو المتزايدة فى الفترة الراهنة.

ولدى الأطفال المحرومين اقتصادياً واجتماعياً كثير من الحاجات غير المشبعة أو التى لا تجد الوفاء بها منذ السنوات الباكرة، حتى أنهم لا يكون لديهم إلا أقل الأمل فى تغيير حياتهم أو تحقيق أحلامهم. إنهم يصابون بالإحباط مع استمرار نقص الفرص المتاحة لهم، كما يكونون عرضة للعدوان والخمول، وأعراض الاكتئاب والوحدة النفسية وأشكال السلوك الجانح (Lember et al , 1989) إضافة إلى ذلك فإنهم عرضة للفشل وإدراك أنهم لا يملكون معطيات النجاح والتفوق فى المدرسة (الفرحاتى السيد، 2005).

فبيئة الطفل الفقير نجدها مليئة بالمشاكل ويزداد بها السلوك العدوانى، نزعات بين أفراد الأسرة، عدم استقرار، انفصال داخل الأسرة، انصراف الآباء لجلب لقمة العيش، ضوضاء أكثر، ازدحام الاسرة، خدمات متدنية، أحياء فقيرة، احتمالية التعرض للتلوث، مدارس متدنية المستوى، واحتمالية الإصابة بالأمراض (Evans, 2004) الأمر الذى يهيئ الأطفال إلى ممارسة السلوكيات المضادة للمجتمع مثل العدوان والبلطجة مع وضد الأقران (Dodge, 1994) ولايخفى على أحد أنه كل عام يتسرب آلاف الأطفال من التعليم بسبب الفقر وانخفاض تقديراتهم لذواتهم وانتشار البطالة والعنف (Hoyle, 1993).

والنتائج السابقة تجد تأييداً من دراسات تقصت العلاقة بين الضغوط الاقتصادية وأشكال المعاناة النفسية، حيث وجد الدر وأخرين (Elder et al, 1985) أن الأوقات المالية العصيبة والمعاناة من الضيق المالى ترتبط بسهولة الاستثارة لدى الأبناء وتقلبات المزاج وانخفاض الشعور بالكفاية، وزيادة مشاعر النقص والكفاية الاجتماعية. ولا تتعلق هذه النتائج بالفقر أو انخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي بقدر ما تتعلق بالضيق المالي الذى يفرض تغييراً فى نمط مستقر للحياة والوفاء بمطالبها اليومية.

وفى هذا الصدد تبرز ممدوحة سلامة (1991) ما للظروف المعيشية غير المستقرة وعدم انتظام الوفاء بالمطالب الأساسية من أثار سلبية على الأداء النفسى للأفراد. إذ أن الأطفال الذين نشأوا فى بيئة فقيرة لكنها مستقرة يمكن التنبؤ بأحداثها وتقل معاناة أطفالها من المشكلات النفسية والاضطرابات، عكس الأطفال الذين نشأوا فى بيئة فقيرة غير مستقرة حيت تتزايد معاناة أطفالها باضطرابات الشخصية ونقص القدرة على ضبط الذات.

ومع الوقت يصل الأطفال الفقراء إلى سن المراهقة ويكونون قادرين على التفكير التجريدى ويتأكدون أن الأشياء التى يرونها فى وسائل الإعلام ليست متاحة

لهم، وسوف لا تكون كذلك إلا من خلال سنوات طويلة مـن العمـل الشـاق، ومـع توافر قدر كبير من الحظ أيضاً، والمصادر السريعة للإشباع تصبح أكثر إغـراءً.. ومـن هنا فـإن العديـد مـن هـؤلاء يقـبض علـيهم وهـم يسرقـون أو يبيعـون المخـدرات كطريقة سريعة للحصول على النقود والمكانة التى يرغبون فيها.

ويمكن القول أن زيادة الأمراض النفسية بين الطبقات الدنيا مقارنة بالطبقـات العليا لا يرتبط بالطبقة فى حد ذاتها، وإنما يرتبط بأن هـذه الطبقـة وأفرادهـا أكـثر عرضة للضغوط من فقر وبطالـة وازدحـام وضآلة فى الخـدمات الطبيـة والصـحية. فالفقر ارتبط بقوة بالمرض البدنى والعقلي، وفى مسح كبير أجرى فى إسرائيل تبين أن المستوى الاقتصادي والاجتماعـي والطبقـة الاجتماعيـة متغـيران متمايـزان يـفسران أجزاء مختلفة من التباين فى الاضطراب النفسي (Wohlfarth , 1997).

وأجـرى دوهرنـو وأخـرون (Dohrenwend et al, 1992) دراسـة طبـق فيهـا أساليب منهجية حديثـة لبحـث الطبقـة الاجتماعيـة والأصـل العرقـي ودورهـما فى الشعور بالعجز وإدراك عدم القدرة على السيطرة، أجريت الدراسة على مجموعتين مـن يهـود إسرائيـل الأولى مـن أصـل أوربي والثانيـة مـن مهـاجرى الشرق الأوسـط وشمال أفريقيـا (والـذين يتعرضـون لتعصـب وإهـمال كبـيرين) تبـين أن معـدلات الشعور بالعجز وإدراك عدم القدرة على السيطرة فى الأحـداث أعـلى فى المجموعـة الثانية عن الأولى (Advison &Neale , 1994).

وفى هذا الصدد يذكر سيلجمان أنه من السطحية وعدم التروى أن نكافئ الفقـر بالعجز، فالدخل الذى يكون مقداره (6) آلاف دولار يختلف عن الدخل الذى يكـون مقداره (12) ألف دولار، وعلى الرغم من أن حياة الفقراء تحتـوى عـلى أمثلـة كثـيرة جداً من الشجاعة وإدراك جدوى سلوكاتهم واسـتجاباتهم، وكـذا كـرامتهم ومنـزلتهم الشخصية إلا أنه قد تكون دخولهم المتدنية تقيدهم باختيـارات معينـة وتعرضـهم - فى الغالب - إلى استنتاج الاستقلال بين ما يبذلونه مـن جهـد ومـا يحصـلون بـه عـلى النتائج أو أنه لا قيمة لجهد الفرد فى التأثير عـلى النتـائج، فمجتمـع الفقـراء مجتمـع عجز، ومن النادر أن نجد فيه قدراً يستطيع أن يحفـظ نفسـه مـن الشـعور بـالعجز عند مواجهة الفقر، ويتعرض الطفل الذى يتم تربيته فى بيئة فقيرة لكمية كبـيرة مـن عدم القدرة على التحكم، فعندما يبكى مثلاً على تغيير حفاظته، ربما تكـون أمـه غـير موجودة أو ربما تكون موجودة، ولكنهـا قـد تكـون متعبـة جـداً ولـيس لـديها تغيـير حفاظته. وعندما يكون الطفل جائعاً ويطلب الطعام ربما يتم تجاهله، حتى أن بعـد

ذلك قد يضرب عن الطعام، وفى المدرسة قد يجد نفسه غالباً فى مهمشاً متردد Bewildered مستكين، يساء إليه Abuse.

كما أن المنطقة الجغرافية والظروف الاقتصادية التى يعيش فيها الطلبة لها أثر كبير فى تطوير مفهوم الداخلية فى التحكم التى تظهر فى مواقف تعليمية وتسهم فى دافعيتهم المعرفية للتعلم كذلك، إذ أن الطلبة الذين يعيشون فى ظروف ثقافية غنية، يمكن أن يكونوا أكثر اعتماداً على أنفسهم، ويزداد لديهم التحكم الداخلي، وإن هذا التحكم الداخلي نما وتطور لديهم عبر أساليب التنشئة الأسرية التى أكدت على مسئوليتهم وحريتهم فى إدارة شئونهم، ومن ثم دفعهم إلى تحمل المسئولية واتخاذ القرارات وتحمل المسئولية.

ويصف بنفلد (Banfield, 1958) عدم القدرة على التحكم لدى مزارعين جنوب إيطاليا بقوله " أن بعضهم يعتريهم سوء الحظ، والبعض الآخر يعتريهم الكوارث والمصائب، فعندما يمرض خنزير أحد الأسر كان المزارع وزوجته حزانى، إذ تقوم الزوجة بشد شعرها وضرب رأسها فى الحائط، ويجلس الزوج صامتاً فى إحدى أركان المنزل، لأن فقدان الخنزير معناه عدم حصولهم على اللحم فى الشتاء وعدم وجود دهون لوضعها على الخبز، ولا شئ للحصول على خنزير فى الربيع المقبل، وتقع هذه الكوارث فى أى وقت، وربما تغرق الحقل بالفيضانات، ويدمر البرد محصول القمح، ويصيبهم المرض، وفى هذه الحالة يقف المزارع عاجزاً أمام تلك الأحداث وفى ضوء تلك الإمكانيات، وتعتبر هذه الظروف بمثابة عجز موضوعى تؤدى إلى نتائج معرفية تقلل بدورها جدوى وأهمية الاستجابة الإرادية Voluntary Response Initiation.

إن الفكرة الهامة للرخاء والسعادة والتى تعتمد على ظروف بعيدة عن تحكم الفرد - مثل الحظ أو نزوة أو التغلب فى الرأى بلا سبب ظاهر، فكرة غير جيدة من بدايتها وتأثيرها على حياة الفرد الاقتصادية واضحة، إن الفرد الذى يعيش تحت رحمة ونزوات العالم ليس محظوظاً فى أن يدخر أو يستثمر لتحقيق أقصى توقعات له، وأعظم منفعة له، وتؤثر السياسة أيضاً حيث أن كل شئ يعتمد على الحظ أو على القدر السماوى Divine Intervention أو على ممارسة الكهانة، أو على الاكتشاف بالحدس، وليس هناك تدخل للمجتمع، فالمجتمع - مثل الفرد - ربما يأمل أو يصلى أو يتوسل pray ولكن ربما لا يحظى بزمام الأمور أو أن يأخذ الأحداث فى يديه.

وبطريقة مشابهة لوصف بنفلد السابق وصف كلارك ,Clark العجـز فى هـارلم Harlem، باختصار إن هارلم نظام مؤسس يـدل عـلى العجـز، ودلائـل هـذا العجـز هى: حدوث هياج وقلق اجتماعي، واستياء وجمود أو ركود stagnation وإمكانية انفجـار، واسـتجابات عـاجزة وهـذا يعكـس عجـز الشـخص والمجتمـع، فضـلا عـن انعكاس ذلـك فى الإفـراط فى الاعتماديـة وصـعوبة توجيـه القـوة الكامنـة لمواجهـة الرقود والجمود واللامبالاة، والانهزامية التي تكون بين الأشياء الأكثر وضوحاً، والتـي تمثـل عجـز الفـرد فى المجتمـع، والعـدوان وكراهيـة الـذات Self-Batred والشـك والارتياب، والتوتر الشخصي والاجتماعي وتـدمير الـذات Self-Destructive وردود الفعل غير التكيفية وحقيقة يكمن ذلك كله فى العجز.

ويوثق ما سبق ما أشار إليه بينـت (Benett, 1995) فى أن الفقـراء يتعرضـون يوميا لما يسمى بالتغذية العرقية التي تشعرهم بالعجز وعدم تصديق أن جهودهم وقدراتهم تلقى الاستحسان والقبول، وأن التمييز بينهم يكون على أساس خلفيـتهم الاقتصادية والاجتماعية لا على أساس جهدهم وقـدرتهم وبالتـالي يتعلمـون العجـز ويعممونه عبر مواقف حياتهم ومستقبلهم.

ومن هنا يتضافر الفقـر والأمـراض وفقـدان أسـباب العـيش والتمييـز جميعـا للقضاء على ثقة الفقراء فى مواصلة النضال. وتقول فتاة تبلـغ مـن العمـر 27 عامـا من قرية فى إثيوبيا يوجد بها كثير من مرضى الجذام " نعـم إن معظـم المقيمـين فى هذه القرية مرضى جذام، ورغم ذلك فـإنني حتـى الآن لا أعـانى مـن الجـذام، لقـد كانت أمى مصابة به، ولهذا يعرف الجميع أننى ابنة أسرة مصابة بالجذام. وبالرغم من أن المجتمع لم يستبعدنى رسميا، إلا أنه ليست هناك أية محاولـة لقبـولى عضـوا بهذا المجتمع. وأنا أيضاً أشعر بذلك " ويقول رجل أعمى من غانا " لا أحـد يعـترف بوجودي إننـى أصـبح صـاحب اسـم كبـير فقـط عنـدما أسـير فى الشـوارع يتبعنـي الأطفال. وذلك هو كل الاعتراف الذى أحصل عليه مع الأطفال، إن أحد لم يوجـه لى دعوة أبداً لأى اجتماع.

وبالنسبة لبعض الناس يتسـبب الإفتقـار إلى الأمـل وعـدم القـدرة عـلى رؤيـة مخرج فى الإصـابة بـالجنون والانتحـار. ويوصـف الاستسـلام واليـأس بأنـه " مـوت وأنت واقف على قدميك " كما يقول رجل مـن أثيوبيـا، و" بـأن تكـون عـلى حافـة الجنون وذهاب العقل " كما تقول امرأة من بولغاريا وبأن " الناس لا تبتسم ويبدو عليهم الحزن " كما تقول امرأة مـن جمهوريـة القيرغيـز، وبأنـه "عـدم رؤيـة ضـوء

السعادة " كما يقول رجل متقدم فى السن فى بنجلاديش بأنه " شنق المرء بنفسه " كما يقول رجل فقير فى جلا أباد.

وهنا فى هذا الصدد أجرى باحث اقتصادي (Sowell,1972) دراسة في جنوب أفريقيا ونيويورك، حيث لاحظ انخفاض كبير فى نسب ذكاء السود، ورغبة أقل لديهم للإنجاز، وتوقع منخفض للنجاح، وهم أشخاص ثائرين ومتمردين Rebellious ولا ينكرون اعتقادهم الداخلي فى العجز، ويضيف الباحث أن العديد من السود الآخرين يعتقدون فى عجزهم وسبب اعتقادهم هذا أنهم لا يكافئون مثل البيض فى مواجهة الصعوبات الأكاديمية، وهذه العملية تؤكد على تضارب نسب الذكاء لو كان الاعتقاد فى العجز هو أساس مشكلة الفقر اليوم فإنها تؤدى إلى وجود دائرة الفقر Cycle Poverty.

وقدم جورن وجورن (Gurin & Gurin, 1970) أملا عاماً فى أننا نعيش الآن فى ظل وجود فرص كثيرة للفقر وحذرا من أن الفقراء قد يكونون غير قادرين من الاستفادة من النمو الاقتصادي بسبب الاعتقاد الشائع بينهم أن نتائج سلوكياتهم لا تقع تحت سيطرتهم، هذا التوجيه المباشر للتجارب النموذجية لعجز المتعلم على الإنسان والكلاب والفئران تعلم في البداية أن الفرج Relief أو النتيجة غير قابلة للتحكم، وبالتالي وبسبب تغيير المجرب لبعض من ظروف التجربة فإن الفرج الواقعي يمكن تحقيقه ولكن وبسبب توقعات المفحوصين فى عدم ارتباط الفرج بالاستجابة فإنهم يجدون صعوبة في عمله تشكيل (Forming) جديد وتوقع مأمول، ولو كان ذلك صحيحاً فإن تكرار خبرة النجاح مصحوبة بتغيرات حقيقية فى الفرص فإن ذلك يؤدى بالضرورة إلى كسر دائرة الفقر، ومن المهم هنا أن ندرك أن نجاح الفقير يأتي من مهارات لديه وكفاءة يتصف بها ولا يدرك أنه يأتي من إحسان الآخرين أكثر من النجاح ذاته.

وأكد الباحثون على أهمية التوقع لدى الطبقة الفقيرة المطحونة، Underfoot، ويهدف التوقع أنه عندما يبدأ الأفراد فى توقع - على أية حال - أن أفعالهم أساس نجاحهم، وأن الوقت مناسب لهم، وأنهم كأى أفراد يشعرون ويتوقعون وينجحون، وأنهم مثل غيرهم قد يحدث لهم اعتقاد فى عدم القدرة على التحكم، ولا يحدث ذلك لأنهم ينتمون إلى طبقة ما أو أن لونهم أسود أو أنهم فقراء، وإنما يحدث ذلك نتيجة لنقص جهودهم أو اختلال سلوكهم، وبالطبع بداية عمل ذلك قد يكون مستحيلاً، إلا أن الفقراء والطبقات الدنيا تشجع ذلك وتدعم أن القوة والتأثير، والقدرة على النجاح، والحاجة للإنجاز، وتحطيم اعتقادات عدم القدرة على

التحكم يجب أن يكون ممكناً لكل الأفراد سواسية وفى امتلاك معطيات النجاح والتحكم، وأن الفروق التى تظهر بينهم فروق طبيعية أو وراثية أو ثقافية وليس فروقاً فى الطبقة و اللون أو امتلاك الثروة.

ولو كان الفقر يؤدى إلى العجز فإن على الفرد أن يحتج على ذلك وعليه أن يغير من ظروفه بنفسه فى ضوء إدراك أنه لديه معطيات التغيير الداخلى أو الخارجي وبالتالي يؤدى ذلك إلى الإحساس بالسيطرة والتحكم، والقدرة على تحقيق الأهداف،والوقوف ضد التحررية والأحوال الاجتماعية التى تحاول أن تجعل مشكلات مجتمع السود غير قابلة للفهم.فالفقر لا يرتبط بالمشكلات المالية فقط ولكنه يتعلق بمشكلات التحكم والسيطرة والمنزلة وتقدير الذات.

الفقر فى ضوء العزو السببى

تتعدد أسباب الفقر المرتبطة بالعجز المتعلم، حيث ينظمها فيجن (Feagn 1972) فى ثلاث أسباب :

1- القدرية Fatalistic: إرجاع الفقر إلى متغيرات غير خاضعة للتحكم مثل الحظ السئ والمرض.
2- البنيوية Structuralistic: عزو الفقر إلى عوامل بنائية أو موقفية مثل النقص فى التربية، والنقص فى الأجور. أى إرجاع الفقر إلى المؤسسات السياسية والدينية والاجتماعية العاملة فى المجتمع.
3- الذاتية Individualistic : عزو الفقر إلى خصائص فى الذات مثل نقص الدافعية والكسل، السلبية وضعف القدرة، وتدنى القيم الأخلاقية بين الفقراء.

ويرتبط العزو السببى للفقر طبقا لثقافة المجتمع، حيث إن الأمريكان أكثر عزوا للفقر إلى أسباب ذاتية. أما المراهقون الإنجليز فيعزون فقرهم إلى المساواتية Egalitarianism أى المساواة بين الأفراد، وأن المجتمع والمواقف هى أكثر أسباب الفقر، وأن أكثر الأسباب شيوعا فى المجتمع الأوربي (بلجيكا، هولندا، ألمانيا، أسبانيا، فرنسا، إيطاليا، لوكسمبورج، البرتغال، والمملكة المتحدة) للفقر هى الحظ السيئ (حالات قضاء وقدر) والكسل (أسباب ذاتية) والنقص فى قوة الإرادة وعدم عدالة المجتمع (اجتماعية) (Bullock, 1999) ويعزو المراهقون فى نيوزيلندا أسباب الفقر إلى السمات الشخصية مثل قدرتهم على حماية معايير الدخل، حيث لاحظ هينى ومونتيال (Hine & Mantial, 1999) أن طلبة الجامعة فى الفلبين أكثر عزوا للفقر إلى العوامل البنائية والشخصية مقارنة بطلبة الجامعة فى كندا.

وفى دراسة توما (Tuma, 1998) على المجتمع العربي حول تأثير البنائية السلوكية فى العالم العربى على معتقدات الفرد لأسباب الفقر كمشكلة اجتماعية وسياسية واقتصادية أشارت تلك الدراسة إلى أن الشعوب العربية بشكل عام تميل إلى عزو أسباب الفقر إما إلى القدر أو إلى البنائية، إى إدانة المنظومة السياسية والمجتمع، أو المؤسسات القائمة فى المجتمع العربى كنتيجة شعور بجنون الاضطهاد Paranoia التى تغذيها اللوم للنظام Blaming System وحصل كار وماك لاشين (Carr & Maclachan, 1998) على نتائج مشابهة حيث وجد أن الطلبة الجامعيين فى مالاوى يفسرون الفقر فى ضوء البنيوية مقارنة بالطلبة الجامعيين فى استراليا.

وفى ضوء الدراسات عبر الثقافية قدم هنت (Hunt, 1996) منظوراً لتفسير العزو السببى للفقر فى ضوء العرق والانتماء الطبقى، حيث توضح دراسة هنت أن الأمريكان الأفارقة يعزون الفقر إلى أسباب ذاتية عما يفعل البيض الأمريكان. كما يعزو الأمريكان من الأصول اللاتينية الفقر إلى أسباب ذاتية (داخلية) عما يفعل الأمريكان الأفارقة والأمريكان البيض، وانتهى هنت إلى أن متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى مثل التعليم والدخل والمنصب والعمل قد تكون مرتفعة أو منخفضة وتتفاعل مع الخلفيات الدينية Religious Identification لتثمر عن منظورين من المسئولية عن الفقر هى :

* منظور مسئولية الثقافة عن الفقر (Culture of poverty Hypothesis) والذى يوضح أن الفقر صفة مميزة لثقافة عن أخرى، ويعزو أفراد هذه الثقافة الفقر إلى أسباب ذاتية موصومة بهذه الثقافة بصرف النظر عن اعتراف الكاهن Confessional أو الطبيعة العقائدية Ethnic Affiliation. ويوضح لويس أوسكار بأن الفقر يخلق ثقافة خاصة به ذات سمات مشتركة بين الفقراء أينما وجدوا، ويرجع إليه الفضل فى انتشار مفهوم " ثقافة الفقر " وهو يعنى الثقافة بمعناها الكلى المركب من العادات والأفكار والتصورات السائدة عن الفقراء والتى تنتقل اجتماعياً من جيل إلى جيل وهى تمثل محاولة الإنسان للتكيف مع البيئة المحيطة، وتحافظ على الطابع المميز لحياته. وقد ميز لويس بين " الفقر وثقافة الفقر " وحاول أن يفسر الفقر وما يصاحبه من سمات ثقافية، أو بمعنى أكثر دقة فهو ينظر للفقر لا باعتباره حالة اقتصادية وإنما كثقافة فرعية وأسلوب للحياة تورث عبر الأجيال (جمال الزناتى، 1996).

ويرى أوسكار لويس أن هناك فى ثلاث عناصر فى ثقافة الفقر هى :

- شيوع مستوى متدن للعيش (الدخل المنخفض - البطالة - المستوى التعليمى المتواضع - الصحة المعتلة - الاستهداف للمرض)
- غلبة نسق خاص من القيم والمعتقدات والاتجاهات مثل (المشاعر المعادية للسلطة، النظرة قصيرة المدى للأمور، نقص القدرة على التخطيط)
- غلبة الأنماط السلوكية المنحرفة مثل (تفكك الأسرة، الخبرة الجنسية المبكرة، العنف والإجرام)

ويرتبط الفقر أيضاً كما هو مستقر فى أذهان الفقراء بعدد من المشاعر السلبية مثل : الإذلال، الإحساس بالدونية، تعلم العجز وانعدام الحيلة، والتهيؤ لمشاعر العجز المتعلم (الفرحاتى السيد، سعيد خيرى، 2008).

* منظور لوم النظام System blame Hypothesis ويعد هذا المنظور - فى طبيعته - أكثر تناسباً للمجتمعات متعددة العرقيات ومتعددة الأنظمة الثقافية ويقترح هذا المنظور أن انتماء وولاء الأفراد إلى مجموعات معينة قد يكون صحيحاً أو خاطئاً ويحوى فى طياتها تمييزات عنصرية وهم يميلون إلى ربط الأحداث السلبية إلى النظام (Della Fave, 1974).

العوامل البيئية والنفسية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى الفقراء

قد يحتوى الفقر على عوامل بيئية ونفسية تؤثر على اكتساب الطفل الذى يعيش فى بيئة فقيرة للعجز، والاعتقاد المشوه فى قيمة الذكاء والجهد منها :

1- المعيشة المتغيرة

فى مثل هذه الظروف نجد الأطفال أقل احتمالا فى أن يعرفوا معلومات جديدة، وتعلم أن تصرفاتهم ترتبط بتحقيق أهدافهم. فضلا عن سوء صحة وتغذية الوالدين وكثرة تعرضهم للتعب والإجهاد فى عملهم، ومن ثم فإنه من غير المحتمل أن يجدوا الوقت لمساعدة أبنائهم على تنمية قدراتهم، وإذا كان الوالدان لديهم الرغبة لمساعدة أبنائهم، فإنهم لن يعرفوا كيف يكون ذلك لأن تعليمهم محدود وقدراتهم عاجزة. وهنا كشفت الدراسات أن أطفال الأسر محدودة الدخل فى مصر لا يأخذون العناية الكافية فى غذائهم وتعليمهم ويرجع ذلك بصفة أساسية إلى المستوى المنخفض لدخل الأسرة، وبصورة ثانوية إلى التقاليد السائدة فى هذه الأسر. فتلك التقاليد تعطى الاهتمام الأول إلى الأب أولاً ثم إلى الذكور البالغين

ثانياً، وعندما يختلط أطفال الفقراء مع بعضهم البعض فى الأسرة : سيكون نصب كل طفل تنبيهاً ذهنياً محدوداً من جانب الراشدين وكبار الأطفال.

والطفل الذى يعيش معيشة متغيرة بهذا الشكل ينشأ ولديه إحساس بالدونية علاوة على شعور داخلي بالغربة والاغتراب عن الآخرين فى المجتمع، وغالباً ما يضطر الآباء إلى إنهاء مسيرة حياته المدرسية نتيجة عدم القدرة على تحمل تكلفته المادية، وحتى فى الحالات التى يضطر الآباء إلى العمل فترات إضافية لتعويض هذا العجز المادى، فإن ذلك يقتضى تخفيض ساعات تواجد الأب مع الأبناء فى المنزل.

ومن مظاهر المعيشة المتغيرة فى الأسرة الفقيرة نقص التغذية أو عدم ملاءمتها، وما يترتب على ذلك من الإصابة بالأمراض وتأخر فى النمو عن أقرانه، ومعاناة ونقص بذل الجهد المطلوب سواء كان جهداً جسدياً أم عقلياً أم انفعالياً ولا شك أن ذلك ينعكس سلبياً على الأداء المدرسي للطفل وعلى تقديره لذاته، كما أن بعض حالات الإعاقة فى الحواس مثل ضعف البصر والسمع، والتعرض المتكرر لنزلات الأمعاء والإصابة بالبرد ونقص الوزن أمر كثير الحدوث فى أطفال الأسر الفقيرة إضافة إلى مظاهر جسدية ظاهرة تشيع بينهم مثل الحصف فى الجلد والجرب والتشقق وكلها مظاهر سوء تغذية ناتجة عن معيشة متغيرة وهى بلا شك تؤثر على توافق الطفل النفسي وتقديره لذاته وإدراكه لقيمة صفاته الإيجابية (شاكر قنديل، 1991: 17).

2- اللغة الحركية لدى طفل الفئات الفقيرة

حيث يرتبط الحرمان الثقافي بضعف الحصيلة اللغوية وعدم الميل إلى التجريد والاهتمام بالمواقف العملية والمعاشة، وبالتالي ميل الطفل إلى التعبير الحركي عن انفعالاته ومشاعره، وبما أن جو الأسرة غالبا ما يسوده انعدام أو انخفاض الحوار والتواصل فإن الطفل يجد فى الشارع المجال الطبيعي للتعبير عن مشاعره وانفعالاته، وفى الشارع حيث لا رقابة ولا توجيه يتعرض الطفل لمختلف أنواع الانحراف.

ويذكر مصطفى حجازي (1975) كيف أن سلوك أطفال الفئات الفقيرة يتميز بسيادة اللغة الحركية فى التعامل مع العالم ومع الآخرين، وسرعة إفلاس الحوار الذى يتحول إلى اشتباك بالأيدي مسرودا بالشتائم والمهاترات.. وعجز عمليات التفكير المجرد، والتوقف عند حدود المحسوس. فالسلوك الجانح لدى أطفال الفقراء حوار عنيف لمحاولة للدخول فى علاقة مع الأخر من خلال العنف الجسدي، حيث يحاول الجانح أن ينتزع من الأخر اعترافاته ككائن ذى قيمة.

وبالتالى فإن عدم أو نقص تواصل الطفل داخل الأسرة يحرمه من إشباع حاجته للاستحسان والتقدير فى الأسرة، ويدفعه فى المراهقة إلى البحث عن الاستحسان والتقدير خارج الأسرة، فينتمي إلى رفاق السوء ويسير فى ركابهم ويرفض السير فى ركاب والديه.

كما أن حجم الأسرة وانشغال الوالدين بضروريات الحياة وانخفاض مستوى تعليم الآباء، كل هذا يؤدى إلى غياب التفاعل بين الأطفال والكبار ونقص نصيب كل طفل من الرعاية الوالدية، حيث يفتقدون الحوار الأسرى الذى يجيب على تساؤلات الطفل ويشجعه على المزيد منها، وزيادة مفرداته اللغوية التى تشجعه على توضيح وجهة نظره. وبالإضافة إلى ذلك فإن الطفل فى تلك البيئة يفتقد من يقرأ له، ويقل لديه عامل الاستعداد للقراءة، بل قد لا تتوافر المواد القرائية نفسها داخل المنزل من كتب وصحف ومجلات. وهذا كله وغيره قد يؤدى إلى إعاقة النمو اللغوي، ومن ثم النمو العقلى لأطفال الفقراء وإذا لم تلبى الأسرة مثل هذه الاحتياجات الضرورية فإن ذلك يعوق الطفل فيما بعد، الأمر الذى يجعله يعانى الإحباط والذي ينعكس بدوره على توقعاته لنفسه فتصبح لديه رغبة ملحة فى الهروب من المدرسة - والذي ينظر إليها كسجين - علاوة على أن تأثير هذا الفقر والحرمان على التعلم والنمو له عواقب وخيمة لا يتحملها الفرد وحده، بل يتحملها المجتمع كله، وعواقب من هذا النوع يستحيل تعويض خسائرها، وخاصة إذا ما استمر هذا الفقر والحرمان لفترة طويلة.

3- الثروة اللغوية لدى طفل الفئات الفقيرة

تعتبر الحاجة اللغوية من أكثر الاحتياجات التى تؤدى إلى إعاقة طفل البيئات الفقيرة. والنقص اللغوى ليس مجرد عيب فى النطق أو أخطاء نحوية، فهذه العوامل أقل العوامل تأثيراً فى النمو العقلى. وإن الفروق الاجتماعية فى العادات اللغوية تعنى أن هذه العادات قد تكون مرفوضة أو مقبولة وفقاً للذوق والقيم والمُثُلْ. وقد نتسائل عن أحقية الحكم بأفضلية قيم الشريحة الوسطى على الشريحة الدنيا؟ إلا أن اللغة لها وظيفة أخرى بالإضافة لوظيفتها الاجتماعية فى تسهيل الاتصال والتفاهم بين الناس فهى "أداة الفكر".

كما أن اللغة هى أولى الأشياء التى تتأثر بالحرمان الاجتماعى فى الطفولة المبكرة ذلك أنها تتأثر قبل أن يتأثر جهاز الطفل البيولوجى أو حالته الغذائية أو حتى نموه الحركى "فإذا كنا نتعامل مع طفل محروم فنحن نتعامل مع جهاز لغوى

قاصر" والطفل المحروم عندما يصل إلى سن الثالثة أو الرابعة فإنه يكون مختلفاً عن الأطفال الآخرين فى القدرات اللازمة لنجاحه فى المدرسة , فلابد للطفل المحروم بطريق ما أن يلحق بزملائه فى تنمية القدرات اللغوية، وإلا سيصبح معوقاً حين دخوله المدرسة الابتدائية. وهذا يعنى الفشل الدراسى لمعظم هؤلاء الأطفال، والمستقبل المحدد الأفق لهم جميعاً، بل وتبدو الصورة القاتمة لهؤلاء ولنا ولكل من يحاول أن يساعدهم لتنمية استعداداتهم.

وفى السياق ذاته درس برتشتاين Bernstein الفروق فى النمو اللغوى بين أطفال الشرائح الدنيا وأطفال الشرائح المتوسطة. ووجد أن الفروق بينهما فروق نوعية فكلاهما له نظامه اللغوي المختلف تماماً. وقد وصف "برنشتاين" لغة الشريحة الدنيا باللغة المحدودة، أما لغة الشريحة المتوسطة فأسماها اللغة الشكلية أو اللغة الواضحة حيث تميزت لغة الشريحة الدنيا بقصر جملها وبساطة تركيبها النحوي، كما أنها مختصرة ومحدودة وتحوى أمثلة من نوعية منخفضة، وبالإضافة إلى هذا فهي لغة ذات معانٍ ضمنية. أما اللغة الشكلية فهي أكثر دقة، ويمكنها التعبير عن عديد من الأفكار. وأضاف أن محدودية لغة الشريحة الدنيا تحد من نوع الأفكار التي يمكن التعبير عنها ونقلها للآخرين وهذا الاختلاف فى النظام اللغوي بين هاتين الشريحتين فى المجتمع يعوق التفاهم بين أفرادهما (Spodek, 1990).

بالإضافة إلى هذا فإن الكبار فى الشريحة المتوسطة يستخدمون الكلمات بحرية ويسر، مما يتيح الفرصة للطفل لاستخدامها فى مناسبتها، كما إنهم يشجعون الطفل على نطق الكلمات بوضوح مصححين أخطاؤه، ويبدو أن عملية التصحيح هذه ضرورية لتعلم اللغة وعلاقتها بالخبرة. فالطفل عندما يبدأ فى اتصالاته بالآخرين يستخدم لغة محدودة وركيكة، ويتسع أفق الطفل اللغوى فى الشرائح المتوسطة عن طريق الاستجابة لكلامه واستفساراته. بعكس الحال فى الشرائح الدنيا حيث تكون استجابة الوالدين عادة فى كلمات مقتضبة أو من خلال هذا الرأس. وهذا فارق هام بين أطفال الفقراء وغيرهم.

وباكتساب الطفل لغة أكثر تركيباً يبدأ فى إدراك جوانب البيئة المحيطة به مستخلصاً أفكارها المجردة ويثبتها فى ذاكرته، وهكذا يكتسب سيطرة على بيئته من خلال اللغة. وبتكرار استخدام اللغة للتواصل مع الآخرين فى البيئة، ويبدأ الطفل فى استخدام اللغة كأداة للفكر بل ويصبح أكثر قدرة على استخدام اللغة للتعبير عن انفعالاته، كما أنه يبتكر طرقاً لتأجيل إشباع رغباته، وأخيراً يصبح قادراً على المقارنة والتمييز وتجريد بيئته وأفكاره. وهنا تظهر فرصة الطفل الأكثر حظاً فى

تنمية هذا الجانب المعقد من اللغة. وهكذا يتعلم طفل الشريحة المتوسطة الكثير عن عالمه وعن استخدام اللغة لتثبيت هذا العالم فى ذاكرته، كما أنه يتعلم التفكير فى أوجه الشبه والاختلاف فى هذه البيئة الغاية فى التعقيد. ومثل هذا التعلم هو تعلم شخصي وموقوت بالأفعال والخبرات وأسئلة الطفل. فيعمل الآباء ما وسعهم لمكافأة الطفل وتقوية استجاباته فيقرءون له ويتحدثون، فهو ينظر إلى العالم على أنه شئ يمكن تعلمه من خلال ألعاب وأنشطة مسلية. وفى الواقع فإن الاستحسان الذى يقابل به هو رد فعل لاستجابته السريعة والدقيقة لهذا التعلم المنزلي .. وينبغي عدم الخلط بين " يتعلم كيف يتعلم " وبين تعليم الطفل القراءة والحساب. فالقيام بهذه المهمة فى الأسرة هو مجرد أداء بعض مهام المدرسة قبل الالتحاق بها. أما أن يتعلم كيف يتعلم فهو شئ له معنى آخر. فهو يعنى إعطاء الطفل الدافع للتعلم وأن يجد متعة فى ذلك التعلم، كمما يعنى تنمية قدرة الطفل على الاهتمام بالأشياء وبالآخرين، وأداء أفعال لها هدف. كما يتضمن تعويد الطفل على تأخير تلبية رغباته، فيصبح فى إمكانه العمل من أجل هدف أكثر بعداً. إنه يعنى أن ينظر الطفل إلأى الكبار كمصدر للمعرفة والاستحسان والمكافأة ومن خلال ذلك يتعلم الطفل أن يغير من توقعاته لنفسه وللآخرين (Bloom, 1985: 14).

4- عدم تكافؤ فرص التعليم يؤدى إلى تعلم العجز

يركز مفهوم تكافؤ فرص التعلم إلى تصور قوامه أن التحصيل العلمى والمعرفي يشكل نوعاً من الخبرات المادية والروحية، وبالتالي فإن الديمقراطية التربوية تتجسد فى التوزيع العادل للخبرات التربوية بين أفراد المجتمع. فديمقراطية التعلم لا تتحقق فى توفير الفرص التربوية المتكافئة فحسب، وإنما فى توفير الإمكانيات المتكافئة للتحصيل التربوي بين أفراد المجتمع وهذا هو جوهر الديمقراطية التربوية. إن غياب هذا التكافؤ فى فرص التعليم يمثل انتهاكاً للديمقراطية التربوية كما يعلن المفكر الفرنسى روجيه جيرو Roger Giro ويشكل فى نهاية الأمر توزيعاً غير عادل للخبرات المادية والروحية فى المجتمع. ومن الواضح أن هذا التعريف يؤكد على أهمية الحياة الاجتماعية كمصدر للتوزيع غير المتكافئ للخيرات المادية. فالتربية هى نوع من الخبرات المادية والروحية فى آن واحد وبالتالى فإن التوزيع المتكافئ لهذه الخيرات يشكل البعد التربوي لمسألة نقص المساواة أو زوالها الاجتماعية. وهذا يعنى فى نهاية الأمر أن المساواة فى ميدان التربية والتعليم، تتجسد فى عملية التوزيع المتكافئ للخبرات التربوية، وتمكين أفراد المجتمع كافة من الحصول على نصيب متكافئ من الخبرات التربوية

المتاحة، وبالتالى تمكين كل فرد فى المجتمع من إشباع كامل لاحتياجاته العلمية والتربوية فى إطار المؤسسات التربوية وفقاً لمعطيات الثروة التربوية المتوافرة فى المجتمع.

إن التحديد الذى سقناه لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية يتباين إلى حد ملحوظ مع عدد كبير من التحديدات التى تعبر عن وجهات نظر مختلفة، وسنكتفى هنا بالإشارة إلى تحديد جاستون Gaston الذى ينظر إلى المساواة التربوية بوصفها : "إمكانية متاحة، أمام الأطفال كافة، من أجل الحصول على تعليم يناسب استعداداتهم العقلية الخاصة، وذلك بشكل مستقل عن تأثير الشروط الاجتماعية الخارجية : كالوضع الاقتصادي والاجتماعي لعائلاتهم. ومن الملاحظ أن إذا كانت أبناء الفئات الفقيرة كغيرهم من أبناء الفئات الأخرى يتفاوتون من حيث قدراتهم العقلية وميولهم واستعداداتهم، إلا أنهم يعانون من عدم التكافؤ فى فرص النجاح فى الحياة بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى لا تساعد على بلورة قدراتهم العقلية من خلال مواقف عملية معاشه، وإذ قدر لبعض أبناء الفئات الفقيرة استكمال دراستهم فإنهم يجدون بحكم انتمائهم الاجتماعي صعوبة فى أن تسند إليهم المهام التي تتناسب مع تكوينهم العلمي، على عكس أطفال الفئات الميسورة الذين لا يجدون صعوبة فى الحصول على العمل الذي يوفر لهم تميزهم. فالمدرسة تصطفى روادها وفقاً لمعايير الذكاء والاجتهاد ولعوامل اجتماعية مختلفة. وهذا يعنى أن شروط الدخول المتكافئ لا تعنى تأكيداً على المعنى الديمقراطي بأبعاده المختلفة. فالأطفال يدخلون إلى المدرسة ولكن شريحة منهم واسعة تغادرها كرهاً لأنها لا تستطيع أن تواكب سيروراتها المدرسية وعوامل الاصطفاء فيها. فالمدرسة تفتح أبوابها للجميع ولكنها تترك مجال الاستمرار فيها لعناصر القدرة على الاستمرار وهذا يعنى فى نهاية الأمر مبدأ البقاء للأقوى والأصلح : والأقوى والأصلح هم فى غالب الأمر هؤلاء التى انتظمت شروط حياتهم فى أفضل تجلياتها، أما الأضعف فهم هؤلاء الذين خرجوا من مستنقع الحياة إلى دائرة صراع لا يملكون لها غير الضعف والعجز والهزيمة. فأسلوب (الواسطة) السائد فى مجتمعاتنا والقائم على المحسوبية والزبونية والعملائية والعلاقات العائلية، تتيح لأبناء الفئات الميسورة الاستئثار بالامتيازات المادية والمعنوية، ويسمح لهم بأن يقوموا بنفس دور آبائهم المتمثل فى احتكار الثروة والسلطة والنفوذ

والخطوة الأولى التى يمثلها نظام الواسطة هو أن الفرد عندما يلجأ إلى أصحاب النفوذ والمال عن طريق أقاربه وأصدقائه طالبا المساعدة فإنه يعبر من

خلال هذا العمل عن عدم ثقته بالقانون الذى وجد فى الأساس لحماية أصحاب النفوذ والثروة. وبلجوئه إلى الواسطة يقدم ولاءه لعائلته على ولائه لمجتمعه ووطنه، وكما يقول هشام شرابى (1987) أن مفهوم المجتمع ومفهوم الوطن والأرض فى ظل مجتمع كهذا يتصفان بطابع تجريدي، وليس لهما معنى حقيقي إلا عند ربطهما بعلاقات النسب والدين، والخطوة الثانية التي يمثلها نظام الواسطة تتمثل فى أن تحقق مبدأ العدالة فى التعليم لجميع أفراد المجتمع يفقد معناه الصحيح مالم يتحقق عدالة اجتماعية على مستوى المجتمع ككل، وبدون تحقيق هذه العدالة الشاملة فإن العدالة فى التعليم تصبح عدالة صورية فارغة من محتواها الحقيقي.

وتصور مجتمعاً من المجتمعات تتغلغل فيه الواسطة فى كل أمر من الأمور صغر أو كبر، وهذه حقيقة قد تنطبق على بعض المجتمعات، ماذا سيكون عليه حال الناس فى مثل هذه المجتمعات، الحال سيكون أن هؤلاء القوم تجسد لديهم الإحساس بأن أمورهم لا يمكن قضاؤها إلا من خلال الواسطة[*] فى هذه الحالة عليهم البحث عن صديق أو قريب أو التقرب من شخص ذو مكانة فى المجتمع كى يأمر صاحب المسئولية فينجز الأمر، خطر مثل هذا الجو هو أن الناس سينصرف تفكيرهم عن الإجراءات النظامية، ويركزون على الطرق غير النظامية وغير الشرعية فى كثير من الأحيان،ولذا نجد المثل الشعبي يقول (عسى فى كل خرابة لنا قرابة) أو(طرى ناشف أكلناه) حيث تؤكد هذه الأمثال وغيرها الحالة الذى يكون عليها الناس حينما يكون نظام الواسطة والمحسوبية والقرابة هو الشائع بل قاعدة يسير عليها المجتمع فى كل نشاطاته. فى مثل هذا الوضع تفقد اللوائح والأنظمة والمؤسسات هيبتها، ويحل محلها العلاقات الشخصية والمعرفة، وهذا سيكون على حساب الحق والكفاءة ومن ثم ضعف الإنتاجية والعطاء، وبالطبع فإن غياب الموضوعية أو غياب المعايير وعدم احترام المواهب الفطرية والمؤهلات العلمية فى أى مجتمع تكون نتيجته تفشى قيم الفساد والرشوة والمحسوبية والتملق لدى أفراده. وتضيع الكفاءة وسط هذا كله وينزوى الأصلح، والأفضل والأكثر علماً، ومعرفة تاركاً الساحة للمتملقين والمرتشين وتعميق الفساد بمختلف صوره.

ومن ثم فإن غياب مبدأ تكافؤ الفرص يعد سببا من أسباب العجز المتعلم، وانتشار الاغتراب بين الطلبة والشباب لأنه أدى إلى زيادة الشعور بالإحباط لدى

* يجب التفريق فى هذا المقام بين الواسطة والشفاعة، فالواسطة هى العمل على إعطاء شخص حقا لا يستحقه، أما الشفاعة فهى تمكين الشخص من نيل حقه الذى حالت دونه إجراءات روتينية أو موظف متغطرس ولا يفهم النظام، أو ربما يعود الأمر لصاحب الحق فهو من النوع الخجول الذى لا يستطيع تقديم نفسه والدفاع عن حقه.

الكثير منهم بسبب عجزهم عن الحصول على حقوقهم التعليمية، كما أن التعليم الذى لا يقوم على العدالة قادر على إبعاد الكثير من الأفراد عن واقعهم، وفصلهم عن عالمهم، وأوجد لديهم الشعور بأن التعليم غريب عنهم، كما يزيد الظلم التربوي من شعور الكثير من الطلبة بالغبن والقهر مما ولد لدى بعضهم النقمة على مجتمعاتهم ورفضها والتمرد عليها.

ومن جهة أخرى فإن المجتمع الذى يميز تربوياً بين أبنائه قد يدفع الكثير منهم إلى دائرة ضعف الانتماء وقلة الولاء له، وحين يحاول أولئك الأبناء تغيير الواقع بالطرق المشروعة والقانونية فلا يستطيعون، وقد يلجأون للعنف مما يهدد الأمن الاجتماعي أو يحسون بالعجز والإخفاق، أو يميلون للعزلة والانطواء والانسحاب، وكل ما سبق تعد مظاهر عجز عن التحكم فى أحداث المجتمع لها نتائج سلبية على الفرد والمجتمع.

5- قسوة الظروف وقسوة الوالدين

إن طفل الفئات الفقيرة لا يعانى من قسوة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية فحسب بل يعانى أيضا من قسوة الوالدين الذين غالبا ما يكونان جاهلين بأبسط المبادئ المتعلقة بالتعامل مع الطفل، وكثيرا ما يتعرض الطفل فى هذا المستوى إلى العقاب الجسدي والنفسي المتمثل على الخصوص فى الاستهزاء وتحقير الذات، كما أن العقاب الجسدي لا يعلم الطفل شيئا إلا الرضوخ والاستكانة وتعلم العجز لمن هو أكبر وأقوى منه ولمن هم أعلى منزلة، من هنا يتعلم الفرد أن يسكت على القهر، وأن يكبت الضغينة، ويستسلم تماما للمؤثرات معتقدا أن ذاته ضعيفة لا تستطيع التأثير فى الأمور، وعلى حد قول سيلجمان (1975) أن أطفال البيئات الفقيرة يشعرون بالعجز المتعلم، وتتسم فعاليتهم الذاتية بالتدنى، وينظرون إلى الأحداث الاجتماعية على أنها أحداث خارج نطاق تحكمهم، ولا يستطيعون تغيير نظرة من حولهم لهم، ويدركون أن جهدهم وقدراتهم ليس لها تأثير في النتائج.

ومن ثم تتكون في الفرد صفات لها أبعد الأثر في تكوين شخصيته،وفى تطوير أنماط سلوكه، لذا نرى الفرد في سلوكه الاجتماعي بدلا من اعتماده على الصراحة والصدق والتعاون مع الأخرين، يميل إلى المداورة، والمداهنة، والأسلوب غير المباشر، ويعتاد الدس والتمويه فى تفاعله الاجتماعي، لهذا نجد أن الاغتياب - أي ذم الغائب وتعريته من كل المحاسن - هو من عاداتنا العميقة الجذور، ولا يقل العقاب النفسي المتمثل في التخجيل والاستهزاء عن العقاب الجسدي فى الآثار السلبية التي

يخلقها على شخصية الطفل،بل قد يكون العقاب النفسي أكثر فاعلية فى ترويض الفرد وجعله أكثر امتثالا لإرادة من هم أعلى منه .. إنه يخلق فى النفس شعوراً بالذنب، فيشعر الفرد أنه مذنب ليس فقط على صعيد السلوك الفعلي، بل أيضاً على صعيد الفكر والمعرفة والمقصد (هشام شرابى، 1975)

وفى هذا الشأن يمكن القول بأن الفقر بيئة ملائمة لنمو السلطة والقهر، وأن سوء الوضع الإقتصادى يشكل خطراً حقيقياً على الحرية، يقول هارولد لاسكى "إذا بدأ الاقتصاد فى مجتمع يتأزم ويتدهور فهنا تصبح الحرية فى خطر، فالفقر يولد الخوف، ولا خوف يربى الشك وهنا يبدأ الحاكمون يخافون من الحرية لأنهم يشعرون بأن المحكومين لم يعودوا فى يسر وأنهم لم يعودوا يؤمنوا بأساليبهم فى الحكم، وأنهم أى المحكومين يتطلعون إلى شئ جديد ويتوقون إلى أوضاع تمكنهم من القضاء على العوز، فإذا لم يعمل الحاكمون على إصلاح النظم الاقتصادية بالطرق السليمة العواقب أخطروا إخفات صورة المحكومين القلقين بالقوة، ولجئوا إلى العنف ليتمكنوا من المحافظة على سلطانهم وامتيازاتهم (على عقلة، 1990).

كما أن الفقر قد يؤدى إلى الرفض والمعارضة مما يجعل بعض الحاكمين يلجئون إلى السلطوية والعنف فى مواجهتهما، كما أن الفقر من ناحية أخرى قد يقود إلى خوف الفقراء من مستغليهم مما يجعل المستغلين أكثر استبداداً وتسلطاً، فكما يقول الكواكبى فإن الاستبداد يرسخ فى الأمم التى يكثر أغنياؤها، ويخاف الفقر ظالميهم خوف رثاءه ونذالة، خوف البقات من العقاب فهم لا يجسرون على الافتكار، فضلاً عن الإنكار كأنهم يتوهمون أن داخل رؤوسهم جواسيس عليهم (أحمد الربيع، 1995)

ومن هنا فإنه لابد من التدخل المبكر حتى لا تترسخ الاتجاهات الاجتماعية التى تثبت من ثقافة الفقر. فلهؤلاء الأطفال الحق مستقبلاً فى أن يتساءلوا عما فعله المجتمع لهم، حيث يشيع فيما بينهم عادة الشعور بعدم الانتماء إلى المجتمع الذى تركهم حتى وصلت بهم الأحوال إلى ما هم عليه. ولهذا تتعاظم أهمية أن يوفر لهم المجتمع احتياجاتهم، فهو النمط الثانى بعد الأسرة المسئول عن تلبية تلك الاحتياجات ذلك أن نجاحنا يعتمد على أن نبدأ مبكراً حتى نكسر حلقة الإحباط واليأس والفشل وحتى يكون للمدرسة دور فعال فى حاضر الطفل ومستقبله ومستقبل الوطن بالتالى (نادية كمال، 2000) وينبغى أن تحتل العدالة الاجتماعية مكانتها اللائقة فى المجتمع، وفى مجال التعلم خاصة من خلال إتاحة فرصة تعليم

أطفال الفقراء وعن طريق بدائل جديدة يمكن معها تلبيـة الاحتياجـات التعليميـة لهؤلاء الأطفال.

6- حرمان حسى وحرمان ثقافي

إن التركيب العقلى لطفل الفئات الفقيرة يتميز بفقـر فى اللغـة مـما يجعلـه لا يميل إلى التفكير النظري والمجرد، فالبيئـة التـي يعيشـها هـذا الطفـل فقـيرة ثقافيـا بالنظر إلى ثقافة الوالدين وفقيرة لغويا حيث يغيب بـين أفرادهـا الحـوار - لاسـيما بين الوالدين، وبين الأبناء والوالدين - ويتم التواصل مـن خـلال عبـارات تفتقـر إلى المرونة ويغلب عليها الطابع القمعي والقهري، وتستخدم على شكل أوامر ونـواهي ولوم وتحقير. بالإضافة إلى الفقر المادي فى الأدوات والأشـياء، مما يـنعكس بالسـلب على الحصيلة اللغوية للطفل. وهى حصيلة تظـل متخلفـة عـن الحصـيلة اللغويـة لطفل الفئات غير الفقيرة، والذي تتاح له فرصة أكبر للاحتكاك بـالكثير مـن الأشـياء الموجودة فى محيطه، وبالتالي تتاح له فرصة أكبر لتنمية حصيلته اللغوية.

فالأطفـال الـذين يعيشـون فى بيـوت تسـمح لهـم بمناقشـة القـرارات ونمـاء حصيلتهم اللغوية تكون حصيلتهم فى الذكاء أعلى من الأطفال الذين يكون آبـاؤهم متساهلين، أو غير مكترثين، ويطلبون من أطفالهم الطاعة دون نقاش وعـدم الكـلام وكف أو إطفاء حصيلتهم اللغوية، كما لو كان الأب يقـول لابنـه " لا تفكـر " أى أن أسلوب الوالدين فى التربية والتنشئة يرتبط بذكاء وقدرات أبنائهم

وإذا كان الطفل يحتاج إلى مكان نظيف يلعب فيه، ولعب مناسبة يلعب بهـا، وأوراق وأقلام ملونة وما إلى ذلك من المثـيرات البيئيـة التربويـة، فـإن أغلـب هـذه المتطلبات لا تتوافر لدى الأسر محدودة الدخل، ونتيجة للتكـدس فى شـقة صـغيرة، بل حجرة واحدة أحياناً، لا يجد الطفل مكاناً يلعب فيه سوى خـارج المنـزل حيـث الشوارع بكل ما تتصف به من ملامح الفقر والتخلف. ومن هنا فـإن عـدم العنايـة الكافية بالطفل فى هذه السن المبكرة، يـترك أثـراً عـلى سـلوكه وشخصـيته فى الكـبر وهذا ما يمكن أن يقدم تفسيراً لما أطلـق عليـه "ثقافـة الفقـر" وهـى السـائدة بـين السكان من ذوى الدخل المنخفض.

وقـد أثبتـت الدراسـات أن أطفـال الفقـراء محرومـون مـن المثـيرات البيئيـة والمثيرات البصرية، وهذا يرجع إلى قلة وفقر الأثاث وعدم توفر اللمسات الجماليـة المتنوعة مثل اللوحات أو المجسـمات وغيرهـا مـن وسـائل الزينـة المألوفـة. وعـدم القدرة عـلى شراء أدوات اللعـب ذات الأحجـام والأشـكال والألـوان المختلفـة التـى

تشكل تحدياً لقدرات الطفل اليدوية والعقلية (نادية يوسف، 2000). فقلة المثيرات البيئية تعوق النمو الإدراكى المعرفى، وإن الاستثارة الحسية المبكرة ضرورية للبرمجة الكافية للمخ،وأن الخبرات المثيرة للحواس فى المرحلة المبكرة تعد أساس التحصيل المدرسي فيما بعد، وعند افتقاد تلك المثيرات فإن النمو يأخذ طابع الفشل الذى يزداد بمرور الوقت (Heffernan, 1998). وفى هذا الشأن قد يتخذ الحرمان الحسى للأطفال صوراً عديدة منها : الرتابة والروتين فى حياة تلك الأسر، ويرجع بدرجة كبيرة إلى عجزها المادى عن توفير ما يحقق تنويعا واثراء لبيئة الطفل المنزلية من أدوات ولعب وتسلية وترفيه، أو عجز الأسرة مادياً على القيام برحلة أو قضاء أجازه خارج حدود المنزل، كذلك يتمثل الحرمان الحسي فى نقص مصادر الجمال والإمتاع الحسي فى المنزل، فالمنازل المتواضعة قى تأسيسها والفقيرة فى تجهيزاتها المادية والخالية أو تكاد تكون خالية من وسائل الترفيه تحول دون تشكيل وتفتق استعدادات الطفل، وتكف أو تطفئ مواهبه، وأحاسيس الجمال والإبداع لديه، وتعتقل قدراته العقلية وتضيق أفق خياله وتجدب مصادر المعرفة، وتبعث فيه روح الملل والسأم من الحياة.

كما أن أطفال البيئات الفقيرة يعانون من صعوبات خلال سنوات دراستهم بسبب نقص الاستثارة العقلية فى سنوات حياتهم المبكرة. وبالتالي فإن حرمان الطفل من المثيرات البيئية فى سن مبكرة يعد حرماناً من العوامل التي تساعد على النمو، وحرماناً لأعضائه وحواسه من أداء وظائفها. وذلك أن المثيرات التي تحتويها بيئة الطفل تساعد على النمو عن طريق استطلاعه لها وبحثه فيها وهذا يعنى ضرورة توفير مثيرات متنوعة للطفل حتى تتاح له فرص التعجب والتساؤل والفحص والتفكير، والبحث والاختبار والملاحظة. وعلى حد قول وال (Wall, 1975: 93) من وجود علاقة بين ثراء التجربة اللغوية للطفل ونمو تفكيره واستعداده للتعلم فالقدرة على النمو المتكامل للتفكير تعنى الاتصال بمدى واسع جداً من المفاهيم والمثيرات كثيرة التنوع.

وفى هذا أشار جنسن إلى أن الأطفال الملتحقين بالصف الأول بالمدرسة الابتدائية من أسر فقيرة أقل كفاية على التمييز فى الرؤية وفى الاستماع إلى الأصوات، فضلاً عن افتقاد الحوار الأسرى الذى يجيب على تساؤلات الطفل ويشجعه على المزيد منها والتعرف على أجزاء ومفردات الأشياء، كما أن الأطفال الذين خبروا حرمانا شديداً يعانون عجزاً عن التحكم فى سلوكهم وعدم قدرة على تحديد أهدافهم فى الحياة، وعدم القدرة على الاستفادة من خبرات حياتهم. وأثبتت

دراسة روث ويلى (1984) أن انخفاض تقدير الذات باعتباره أوضح الخصائص النفسية لأطفال الفئات الفقيرة توضح أنهم فئة يغمرها شعور هائل بالفشل والعجز عن التكيف، والخوف من فقدان الاعتبار الاجتماعي. إن هذا الإحساس بالفشل يكاد يشل كل محاولة للمبادأة الاجتماعية من جانبهم حتى قبل التفكير فيها، أشبه بشلل فى الإرادة الذى يجهض الأمل قبل أن يتهيأ للحركة، ويعمق العجز ويزكى روح التخاذل، ويضع الطفل فى دائرة الإحباط الذاتى Self-Defeating فلا هو يفعل شيئاً تتحقق به راحته، ولا هو يتوقف عن تأنيب ذاته، ومع استمرار هذه الحالة من العجز عن الفعل وفقدان الفاعلية فإن الموقف النهائي للفرد عدم الرضا عن النفس وعدم الاقتناع بجدوى أى صفات إيجابية يمتلكها ومن ثم يعلن عجزه (شاكر قنديل، 1991، الفرحاتى السيد، 2005). مما يجعله يعانى من الإحباط أثناء دراسته الابتدائية والذى ينعكس بدوره على توقعاته لنفسه فيصبح لديه رغبة ملحة فى الهروب من (سجن المدرسة) وتأثير هذا الحرمان على التعلم والنمو له عواقب وخيمة لا يتحملها الفرد المحروم وحده. بل يتحملها المجتمع كله، وعواقب من هذا النوع يستحيل تعويض خسائرها، وخاصة إذا ما استمر هذا الحرمان لفترة طويلة.

وفى هذا الشأن أثبتت الأبحاث والدراسات السابقة أن افتقار بيئة الطفل للمثيرات التى تساعد نموه فى السنوات الأولى تؤدى إلى نتائج وخيمة يترتب عليها تأخر تعليمه لدرجة لا يمكن تلافيها أو تعويضها بأى تحسينات فى البيئة فيما بعد، كما أكدت الدراسات التى أجريت على الأطفال اليتامى أنهم عندما ينتقلون فى سن مبكرة من بيئاتهم الفقيرة المحرومة ثقافياً إلى بيئة ثقافية غنية كرياض الأطفال يتحسن مستوى ذكائهم بدرجة ملحوظة، وتتوقف درجة التحسن فى ذكائهم على عدة عوامل منها مدة بقائهن فى رياض الأطفال وأعمارهم عندما نقلوا إليها. حيث كلما كانت أعمارهم صغيرة وزادت مدة بقائهم فى رياض الأطفال زادت نسبة ذكائهم. وأكدت دراسات أخرى على أهمية ثراء البيئة التى يربى فيها الطفل فى السنوات الأولى من عمره قبل سن السابعة. ووجد أيضا أنه إذا وصل الطفل إلى هذه السن فإن تحسين البيئة يكون قليل التأثير فى زيادة نسبة ذكائه (محمد مرسى، 1998)

7- ضعف الرغبة فى التعليم[1]

يعد الفقر أكبر من مجرد نقص فى الدخل والموارد المالية، فهو يحرم الفرد من التعليم والرعاية الصحية، ومياة الشرب النقية، والأرض والتسهيلات الائتمانية،

1- إذا كان الأبناء لايأكلون فكيف يتعلمون (إمرأة من أثيوبيا) .

والمعلومات والمشاركة السياسية، والبنية الأساسية ووالتوظف، وكلها أمور يحتاجها الإنسان حتى يستطيع السيطرة على التنمية والاستمتاع بالمساواة فى الفرص، وبالبيئة الآمنة.

فمن ناحية فإن التعليم الأساسى - على سبيل المثال - له تأثير على كل أبعاد الفقر - الاقتصادية وغير الاقتصادية - فهو يوفر للإنسان الأساس الذى يستطيع من خلاله أن ينمى المهارات والسلوكيات التى يحتاجها حتى يندمج فى المجتمع، فهو يمنحه الثقة التى يحتاجها حتى يمسك بزمام حياته بأشكال مختلفة. إن التعليم يكسب الإنسان قوة ويوسع من دائرة اختياراته ويمكنه من السيطرة بشكل أكبر على الأحداث التى تشكل حياته. كما أنه يجعل الإنسان على وعى بحقوقه الاجتماعية والمدنية والسياسية، ويمكنه من المشاركة فى عمليات التغيير الديموقراطى والاجتماعى. وهو ما يكتسب أهمية خاصة بالنسبة للفتاة والمرأة حيث إنها عادة ما تفتقر للقوة الاجتماعية والسياسية، وبالتالى لأسباب التقدم، وانتشال الذات من الظروف التى عادة ماتكون مزرية.

ومن ناحية أخرى قد يكون ضعف الرغبة فى التعليم لدى أبناء الفئات الفقيرة نتيجة شيوع التفكير الخرافي واللاعقلاني داخل الأسرة، والذي لا يساعد على تعزيز الرغبة فى التعليم لدى الأطفال، بل قد يلجأ الآباء فى بعض الأحيان إلى إرغام أبنائهم على الانقطاع عن المدرسة بعد بضع سنوات من دخولهم رغبة من الآباء فى يساعدهم الأبناء فى أعمالهم، وكتعبير عن عدم ثقتهم بالعلم واقتناعهم بأن العلم الحقيقي هو الذى يمارسه (الفقهاء والعلماء،والأثرياء) ومما يعزز ضعف الرغبة فى التعليم لدى أطفال الفقراء أنهم يشعرون بأن الجو العام للمدرسة يقيد من حريتهم فى الحركة، مما يجعله ينظر إلى نظام المدرسة على أنه نظام قمعى يرغب فى التخلص منه.

وقد يكون راجعاً إلى أن الوالدان فى الفئات الفقيرة لا يعرفان القراءة والكتابة، أو لديهما معرفة بسيطة بهما، ويمارسان أعمالا لا علاقة لها بالقراءة والكتابة، مما يجعل الجو الأسرى بعيدا عن كل ما له علاقة بالمعرفة والكتاب والثقافة بصفة عامة، وينعكس ذلك على الطفل الذي يعيش مثل هذا الجو، حيث لا يشعر بوجود حوافز مادية أو معنوية تبعث لديه الرغبة على التعلم، كما أن المعرفة التي يتلقاها طفل الفئات الفقيرة فى المدرسة لا علاقة لها بواقعه المعاش، مما يجعله يشعر بالغربة داخل المدرسة، وعدم التجاوب مع محتوى المواد الدراسية التي يدرسها.

كما أن الطفل قد يعانى من التأخر فى بعض المهارات اللازمة للنجاح فى المدرسة : ولا تستطيع البيئة المدرسية العادية تعويض هـذا الـنقص، مـما يـؤدى إلى تـراكم النقص بمرور الوقت والذى يؤدى بدوره إلى التأخر الدراسى. وتشير بعض الدراسات (Forst & Hawkes, 1996) إلى أنه إذا أجريت بعض التعديلات فى المنهج المدرسى حتى يناسب أطفال البيئات الفقيرة عند التحاقهم بالمدرسة، فقد يكون هـذا عـاملاً مساعداً إلا أنه ليس كافياً للتعويض عن الفقر البيئى فى الطفولة المبكرة، فضلاً عـن ذلك كشفت دراسة هاردى (Hardy, 1970) عـن تـأثير البيئـة عـلى الأطفـال عنـد التحاقهم بالمدرسة فى سن السادسة، حيث تخلف الأطفال الفقراء عن زملائهم أبناء الطبقة المتوسطة في المجال الأكاديمي. وأكدت الدراسات أن الأطفال الذين يعـانون من الحرمان الاجتماعي والاقتصادي لا تؤهلهم خبراتهم للتعامل مع طريقة التفكير التى تؤهلهم للنجـاح فى المدرسـة ذلـك أنهـم يعيشـون - منـذ ولادتهـم - بطريقـة تختلف فى أسلوب المعيشة والسلوك والـنمط اللغـوي عـن غالبيـة أفـراد الشريحـة المتوسطة فى المجتمع، كما أن فهمهم للعالم المحيط بهـم يتشـكل وفـق حيـاتهم فى شريحتهم الاجتماعية. وأضافت الدراسة أن فقـر ومحدوديـة خـبراتهم المبكـرة قـد وضعت حد أقصى لقدراتهم على النمو (نادية كمال، 2000).

ومجمل القول أن طفل الفئات الفقيرة يتعرض للشعور بـالعجز كونـه يتعـرض لبيئة تؤكد على القولبة والنماذج الثابتة، ويشيع فسها أن السيادة والهيمنة والقهـر والقمع هى الطريقة المثلي فى التربية، أى أن الفـرد يحـب أن يكـون مسـيطر عليـه ومتحكم فيه ومغلوب على أمره، وكـما يـرى سـيلجمان (1975) أنهـا تربيـة توجـد وتنمى لدى الفرد معارف مشوهة تجعله يـدرك الـنقص فى قدرتـه عـلى السـيطرة، وكما يرى فتحي الزيات (1990) أنها ترسب لدى أفرادها القـيم المحبطـة للإنجـاز، وأن الفرد لا يمكن أن يكون إلا كما يراد له أن يكون، وأن الباب الشرعي للنجاح هو الاعتقاد فى الحظ والصدفة أو الاعتماد المطلق على الآخرين، وليس للجهـد الشـخصي والمثابرة والكفاح من أجل الهدف. وكما يقول سيد عثمان (1994) بأنها تعمل عملها في قهر وتعجيز الفرد لأنها تضعف بل تكاد تقتل صلة الفرد بذاتـه، وتسـد سـبله إلى اتصاله بذاته وتضعف عنده الثقة بالـذات لأن القهـر لا يرتفـع والـقسر والضـغط لا يتوقف إلا عندما يرى الفرد وقـد استسـلم واسـتكان للقـوة المهيمنـة. وتكـاد تقتـل تلقائية المتعلم، كـما يـرى الفرحـاتى السـيد (1997) أن بيئـة الفئـات الفقـيرة تعطـل الخيارات الشخصية وتجبر الفرد على القيام بسلوكيات معينة ترتضـيها البيئـة، قـد لا ترتبط بما يرغبه الفـرد، بالإضـافة إلى أنهـا تشـكل لـدى الفـرد اعتقـاداً بـأن فشـله أو

عجزه يعود إلى نقص قدرته، ومن ثم يشعر باستخفاف صفاته الإيجابية، وبالتالي لا يحاول الفرد ويقل دافعه للتحكم من البيئة وقبول أنـه لا قـدرة لـه عـلى الـتحكم، ونتيجة لذلك يفشل في التمييز بين المهارة والصدفة.

القضية الخامسة عشر: العجز المتعلم والازدحام

يعد الازدحام أحد العوامل الأساسية المسببة للمشـكلات النفسـية. فهـو يـؤثر تـأثيراً سـالباً عـلى الإنسـان، ويـؤدى إلى اضـطرابات انفعاليـة وبعـض التغـيرات فى النـواحي العضـوية وبعـض مـؤشرات الصـحة النفسـية والاجتماعيـة كمعـدلات الانحرافات الأخلاقية والاضـطرابات الانفعاليـة والـتردد عـلى مستشـفيات الأمـراض النفسية والعصبية.

والازدحام هو الحالة التى يوجد عليها الفرد عند إدراكه نقص الحيز المتاح لـه أو أن نصيبه من ذلـك الحيـز لا يزيـد عـما هـو متـاح لـه فعـلاً، والازدحـام متغـير سيكولوجي بالدرجة الأولى حيث لا يتوقف معايشة الازدحام على الكثافة السكانية (عدد الأشخاص فى وحدة سكنية) فحسب بل يتوقف أيضـاً عـلى الظـروف التـى فى ظلها تحدث الكثافة السكانية، ولا يتحقق فيها مستوى الخصوصـية المرغوبـة لـدى الأفراد.

وتتضح أثـار الازدحـام عـلى الإنسـان لدرجـة أن الأبحـاث أكـدت أن الصـدمة البدنيـة لحـالات الزحـام تلعـب دورا مهـماً فى اسـتجابة الأشـخاص تجـاه الصـدمة، ويصبح الزحام مع كثرته أحداث مؤلمة لا يستطيع الإنسان تحملهـا، وتـؤدى بـه إلى القول بأنها حالات خارجـة عـن تحكمـه مـما يـؤدى فى النهايـة إلى العجـز المـتعلم (الفرحاتى السيد، 2005).

وفى هذا السياق توصلت دراسات باوم وزملائه(Baum, et al, 1978; Baum. Calesnick, 1978, Baum & Valins, 1977) أن الاسـتجابة الناتجـة عـن الزحـام تعد مثالاً صادقاً لإدراك العجز المتعلم، وهى الحالة التى يتعرض فيها الفرد لموقـف لا يستطيع فيه السيطرة أو التصرف بحرية تجاه عناصر بيئية مزدحمة. مثـال ذلـك عندما يلتحق الفرد بمكان عمل مزدحم فلا هو يستطيع أن يغير من ازدحام مكـان العمل، ولا هو يستطيع أن يترك العمل لحاجته إليه، ونفس الشيء يمكن أن نلحظه عندما نتعرض لعاصفة رملية شديدة، فالفرد الراغب فى الخـروج مـن منزلـه يشـعر بأنه مقيد السلوك حيث لا هو يستطيع أن يواجه العاصفة ولا هو راغب فى البقـاء فى المنزل. ومن الطبيعي أن الفرد لا يقف مكتوف اليدين أمام مثل هـذه المواقـف

اللـهم إلا إذا كان عاجزا عن التكيـف، لكـن الفـرد السـوي سرعـان مـا يتخـذ مـن أساليب التكيف ما يجعله قادرا على مواجهـة هـذه المواقـف البيئيـة. ففـى حالـة الازدحام التي تحد من حريته يتخلص منها بواسطة الانعزال مـثلا، وفى حالـة الجـو العاصف نستخدم بعض التقنيات التـى تسـاعدنا عـلى البقـاء فى المنـزل، وفى حالـة فشلنا فى التعامل أو مواجهة القيود البيئية التى قد تعوق سلوكنا غالبا ما نصـل إلى حالة العجز، تلك الحالة التى نشعر فيها بأنه لا سيطرة لنا عـلى الموقـف أو نشـعر فيها بضعفنا عن تغيير المواقف.

وأجريت دراسات عديدة حول أثر التزاحم على سلوك الأطفـال (Loo, 1976; Loo & Smetana, 1978) أشـارت نتائجهـا إلى أن التـزاحم يـؤدى إلى السـلوك التـدميرى للأطفـال والسـلوك العـدوانى، وإدراك أن الجهـد وسـيلة غـير مجديـة فى الحصول عـلى النتـائج، ومـن ثـم تفضـيل عـدم بـذل الجهـد والركـون إلى السـلبية وتفضيل الاعتماديـة، وزيـادة معـدل اللعـب الإنفـرادى، وعـدم الاتـزان الانفعـالى. وأضافت هذه الدراسات خمسة عوامل ناتجة عن التزاحم هى :عـدم الراحـة، كـره حجرة التعلم، واللعب النشط، والتجنب والغضب والعدوان.

ويؤكد راتـر (Rutter, 1975) أن أطفـال الأسر كبـيرة الحجـم - أربعـة أطفـال فأكثر بحسب تحديده - يبدون فى وضع لا يحسدون عليه، فهـم أقـل ذكـاءاً لفظيـاً وأقل فى تحصيلهم القرائى إلى جانب احتمال تعرضهم لمشـكلات السـلوك والجنـاح، وهذه الآثار السلبية للأسرة كبـيرة الحجـم يمكـن تبنيهـا بشـكل واضـح منـذ بدايـة المدرسة، ويفسر "راتر" ذلك بأن الأسرة كثـيرة العـدد يتسـم فيهـا التفاعـل اللفظـى بالفوضى، حيث ينزع أفرادها للحديث دفعة واحدة بحيث يضيع المعنى أو ينعدم فى البيئة اللغوية، كذلك فمثل هذه الأسر ينقصها التنظيم والقواعـد المتسـقة، كـما يشيع فيها عدم الانسجام بين أفرادها وكثرة الشقاق، وانعدام الرقابة الوالدية، وهى متغيرات ارتبطت بزيادة العدوانية لدى الأطفـال (Jersild, Telford & Sawrey, 1975: 364).

كما أن الأسر الكبيرة يتضائل فيها الاتصال المبـاشر بـين أى مـن الوالـدين وكـل طفل على حدة، كما يتعرض فيها الأطفال لكم أكبر من الإحباط وهـو مـا يمكـن أن يفسر الفروق التى توجـد بـين أطفـال الأسر كبـيرة العـدد والأسر صـغيرة العـدد فى بعض متغيرات الشخصية حيث ارتبط كبر حجـم الأسرة بالاعتماديـة لـدى الأطفـال (ممدوحة سلامة، 1990) وبإدمان الكحوليات فى البالغين (Smort, 1963).

أما زايونك وماركوس (Zaionc & Markus, 1972) فيؤكدان على أن كل عضو من أعضاء الأسرة يضيف شىء ما للمناخ المعرفى للأسرة، وكلما زاد عدد الأطفال مع تناقص الفاصل الزمنى بينهم تدهورت البيئة المعرفية للأسرة بوجه عام. وقد قام بريلاند (Breland, 1974) بدراسة مسحة للوقوف على العلاقة بين التحصيل الدراسى وحجم الأسرة، ووجد أن درجات التحصيل كانت تنخفض مباشرة مع تصاعد الترتيب الميلادى، حيث فسر ذلك بأن زيادة عدد الصغار المتقاربين فى درجة النضج العقلى يخفض من نوعية البيئة المعرفية للأسرة، وفى نفس الدراسة وجد أن زيادة الفاصل الزمنى بين بين كل طفل وآخر يعد من الأمور التى تزيد من ثراء البيئة المعرفية للأسرة، إذْ أن ذلك يتيح للأطفال مناخاً معرفياً غنياً يؤدى إلى ارتفاع التحصيل، كما أن زيادة الأبناء فى الأسرة يزيد من المنافسة بينهم، كما يزيد من الاحتكاك.

ولخص رودن (Rodin, 1974) أحد نتائج الزحام لدى المجتمعات الريفية الفقيرة، من خلال دراسة أجراها على (32) ولد أسود فى مشروع إسكان مدينة نيويورك ويختلف هؤلاء الأفراد مع قرنائهم الذين يشاركونهم العيشة فى مدينة نيويورك، ولا يختلف هؤلاء الأطفال فى مستوى نسبة الذكاء (IQ) والظروف البيئية أو الطبقية أو مستوى الدخل، وتم وضعهم فى جداول تعزيز إجرائية يتلقون من خلالها ألعاب وحلوى، وتوصل رودن أن الازدحام ينتج عنه إحساس بالعجز يعوق رغبة الطفل فى الاختيار، أو يكف قدرته على اختيارات نشطة ولها جدوى علاوة على أن الازدحام فى مكان الإقامة وعدم كفاية التأثيث المنزلى يترتب عليه فقدان الخصوصية.

ولزيادة تأكيد العلاقة ين الازدحام والعجز قام رودن (Rodin, 1974) بتجربة تتوازى فى تصميمها مع التجارب التى تختبر العلاقة بين الاكتئاب والعجز، حيث تم اختبار أربع مجموعات من الأطفال الذين يعيشون فى ظروف مشابهة للدراسة الأولى، نصفهم عاش مع أفراد كثيرة فى نفس الشقة، والنصف الآخر عاش مع عد قليل من الأفراد، وتم إعطاء نصف هذه المجموعات مشاكل غير قابلة للحل، وإعطاء النصف الآخر مشاكل قابلة للحل وبعد ذلك تم اختبار جميع الأطفال فى مشاكل جديدة وسهلة وقابلة للحل، ولوحظ أن الأطفال الذين كانوا يعيشون عيشة مزدحمة وفى نفس الوقت تعرضوا لمشاكل غير قابلة للحل أدوا أداءً سيئاً على المشكلات القابلة للحل، أما الأطفال الذين كانوا يعيشون عيشة غير مزدحمة وفى

نفس الوقت تعرضوا لمشاكل غير قابلة للحل أدائهم أقل سوءاً من المجموعة الأولى، ومن المدهش أنه إذا كانت المشكلة الأولى قابلة للحل فإن الأطفال الذين يعيشون فى ظروف مزدحمة وكذلك الذين يعيشون فى ظروف غير مزدحمة يستطيعون أدائها بشكل جيد.

وهنا توصل جوكنر وزملاؤه (Goeckner et al, 1973) أن الفئران التى ربيت فى أقفاص مزدحمة فشلت فى الهرب من الصدمة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج رودن فى تأكيد علاقة الزحام بالعجز المتعلم. وهنا يؤدى الازدحام إلى زيادة مستويات الاستثارة السيكولوجية وغالباً ما يتم تفسير هذه الاستثارة من قبل من يتعرضون لها كما يظهر الأفراد الذين مروا بتجربة ازدحام حديثة قدرة ضعيفة على تحمل الإحباط وتهيؤ سريع لإدراك العجز عن التحكم (Dooley, 1975). وقد يكون الأداء الأكاديمي للأطفال الفقراء الأمريكان السود معياراً آخر لتأثير الازدحام وقد يرجع ذلك إلى انخفاض نسبة الذكاء (IQ) وقد لا يكون هو السبب الوحيد، ربما يكون العجز راجعاً إلى الفقر البيئي أكثر من اعتقاد الفرد نفسه بثبات ذكائه الوراثي، حيث قد تنخفض كل من نسبة الذكاء والأداء الأكاديمي من خلال العجز، وطبقاً - لما ذكره سيلجمان فى مناقشات عدة أن النجاح الأكاديمي يتطلب عاملين أساسيين:

1- كفاية السعة المعرفية.
2- ارتفاع الدافع نحو الأداء.

فاعتقاد الطفل بأنه عاجز أو أن النجاح مستقل عن استجابته الإرادية التلقائية، يقلل لديه ثقته فى استجاباته الإرادية المعرفية مثل لجوئه إلى طلب معلومة من الذاكرة ، أو إضافة أعمال عقلية Doing Mental Addition، وبالتالي يؤدى إلى زيادة معدل نسبة الذكاء والنجاح الأكاديمي، وليس هناك دراسة تؤكد على دور الاعتقاد فى العجز كسبب محوري لخفض نسبة الذكاء والأداء الأكاديمي لدى الأطفال الفقراء السود الأمريكان.

وفى السياق ذاته فى دراسة لكوكيندال وكينج (Kuykendall& Keeting , 1984) على طلبة الجامعة الذين يعيشون فى ظروف زحام شديدة مقابل طلبة يعيشون تحت ظروف زحام أقل، أظهرت نتائجها انطباق معايير العجز المتعلم (السلبية، التوقع السلبي للتحكم، معارف العجز المتعلم) على الطلبة الذين يعيشون فى ظروف زحام شديدة. إذ أظهر هؤلاء الطلبة نقص فى الاستمرار فى أداء المهام

التجريبيــة، بالإضــافة إلى الانســحاب الاجتماعــي Social withdrawal وضــعف التحكم في أحداث حياتهم، ونقص توقع تحكمهم فى المستقبل.

وفى هذا السياق قام هاريس وبريس (Harris & Bruce, 1980) بدراسـة أثـر الازدحام داخل حجرات الإقامة لدى طلبة الجامعة على السلوك التوكيـدى أشـارت نتائجها أن الطلبة المقيمين فى حجرات قليلة التزاحم أكثر توكيدية بشـكل دال مـن الطلبة المقيمين فى حجرات عالية التزاحم، وهذا ما بينته دراسة عبد الوهاب كامـل (1991) أن تعرض الأطفال إلى ظروف سكنية غير مناسبة خصوصاً عند ارتفاع عـدد الأبناء عن خمسة أفراد يـؤدى إلى تعرضـهم للإهـمال وسـوء المعاملـة التـى تـؤدى بالضرورة إلى ارتفاع السلوك العدوانى لديهم. ومن ناحيـة أخـرى أثبتـت الدراسـات وجود جوانب ملحوظة تميز من يتعرضون للزحام منها :

1- تعد الاستجابة الفورية للازدحـام محاولـة لاسـتعادة الـتحكم، وهــى اسـتجابة ناتجة عن الزحام المتكرر الذى يمهد للسلبية والفتور والكسل نتيجـة اسـتمرار الزحام.

2- خفض الآثار السلبية للزحام، وأن الأحداث السيئة التى لا يمكن السيطرة عليها فى المواقف المزدحمة لا يتصف بها الفرد وحده ولكن يتصف بها الآخرون أيضاً (Baum & Calesnick, 1978).

ويلخص جيفورد (Gifford, 1997) أثار الازدحام على سلوك الإنسان فيما يلى:

- تقليل الميل لآخرين وضعف إمكانيات التفاعل بين الأفراد المشـتركين فى البيئـة المزدحمة.
- الانسحاب النفسى أو المادى (الهروب) من البيئة.
- ضعف الاستعداد للمساعدة أو التعاون مع الآخرين.
- احتمال زيادة الميل للعدوان لدى الأفراد فى البيئة المزدحمة.
- اختلاف درجة القدرة على التكيف مع البيئة المزدحمة حسب الجنس.
- الوصول لحالة العجز المتعلم بسبب عدم القدرة على التحكم.

وبجانب هذه الآثار فإنه يجدر بنا الإشارة إلى أثر الكثافـة بصـفة خاصـة عـلى المواقف التعليمية ذلك أننا نلحظ أن زيادة الكثافـة فى الفصـل المـدرسى تـؤدى إلى ضعف التفاعل بين المدرس والطلبة، وتقليل توقعات الطلبـة حـول إمكانيـة تعزيـز سلوكهم من جانب المدرس بسبب انشغاله عنهم..

علاقة ضوضاء الازدحام بالعجز المتعلم

ويشـير بوجـارد Bogard أن الضوضـاء يمكـن أن تكـون ضـارة بصـفة خاصـة للأشخاص الذين كانوا بالفعل تحت تأثير أنواع أخرى من الإجهاد بتقليـل قـدرتهم عـلى مواجهـة مشـكلاتهم الانفعاليـة والتغلـب عليهـا. ويمكـن أن تـدفع بهـم إلى العصاب، وعندما يسمع شخص ضوضاء غـير مطلوبـة يتكـون لديـه شـعور جسـيم بالعجز والإحباط. وقد وجد باتيج Battig أن عدم الارتيـاح الـذاتى المتكـرر بسـبب الضوضاء يمكن أن يخل مع مرور الوقت بالتوازن الانفعالى. ويقول فابيان Fabian أنه من الجوانب الخبيثة للصوت أن الفرد قد يتراكم لديه من غير أن يشـعر بتـوتر عصبى بسبب التعرض للضوضـاء " وقـدم ويلـش welch أبحاثاً كثـيرة عـن كيفيـة تأقلم المخ والجسم بالبيئات، ووجد أنه من الضار بالجهاز العصبى ولسـائر الجسـم أن تعمل هذه الأجهزة فوق طاقتها معظم الوقت. وهذا بالضبط هو الموقف الذى يواجهنا فى كثير من البيئات العصرية التى تتسم بالتزاحم والضوضـاء المترتبـة عـلى ها التزاحم، فالضوضاء من أكبر العوامل التى تسهم فى ذلك النشاط الضـار، وأسـوأ موقف ممكن هو الذى تكثر فيه مفاجأة الجهاز العصبي بأصوات شديدة الارتفاع، فمثل هذه الضوضاء تأخذ المخ على غرة، فتضربه مرة واحدة فى وقت لا تكون فيه أجهزة الكف الواقية عاملة، وبذلك تحدث صدمة تخل بالجهاز العصبي وحده، بل والغدد الصماء والجهاز الخاص بالقلب والأوعية الدموية، ونحن بحاجة إلى مستوى معقول ومتنوع من التنبيهات لنحتفظ بصحتنا العقلية، والتنبيه الزائد عن الحد قد يسبب انهيارات بصحتنا العقلية وصحتنا البدنية (نظمى لوقا، 1974)

ويذكر سيلجمان أن الضوضاء غير الممكـن الـتحكم فيهـا والناجـة عـن الزحـام تؤدى إلى تعلم العجز. وتوصـل جـلاس وسـنجر (Glass &Singer , 1972) إلى أن الضوضاء غير الممكن التحكم فيها تتداخل بل قد تعوق أداء حل المشكلة، وتشـتت انتباه الفرد، وتربك تفكيره. وإذا ما استمرت الضوضاء يصل الفرد إلى نقطة يشـعر عندها بأنه لا يستطيع التحكم فى الأحداث. وتفصيل دراسة جـلاس وسـنجر يكمـن فى بحث الآثار السلوكية الناتجـة عـن الضوضـاء بعـد توقعهـا Behavioral After Effects تم تعـريض المفحوصـين لنوبـات مـن الضوضـاء، وبعـد انتهـاء أخـر نوبـة ضوضاء تم إعطاؤهم واجبات إضافية لأدائهـا، كـان أحـد هـذه الواجبـات يـرى إلى قياس تحمل الإحباط، وتضمن هذا الواجب قيام المفحوصين بمحاولـة حـل سلسـلة من الألغاز puzzles ومن ضمن ألغاز السلسلة اثنان غير قابلة للحل. وكان المتغـير التابع فى هذا الجزء من التجربة هو : عـدد المحـاولات التـى يحاولهـا المفحوصـون

فى حل اللغزين الذين ليس لهما حل. وكان الواجب الثانى فى الدراسة هو أن يقوم المفحوصون بعملية قراءة التصحيح proof-reading وحيث كان عليهم أن يقرؤوا ويضعوا خطوطاً تحت الكلمات الخاطئة فى ورقة منسوخة بالآلى الكاتبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأداء الذى يلى التعرض للضغوط غير المتوقعة والتى ليس بإمكان المفحوصين التحكم فيها أو إيقافها قد تأثر تأثيرا سلبياً. كما انخفضت قدرة المفحوصين على تحمل الإحباط، وكذلك كفاءة عملية القراءة للتصحيح، وأشارت النتائج أيضاً أن المفحوصين الذين أدركوا أنه ليس لديهم سيطرة على الضوضاء، بل عليهم التعرض لها قد قرروا أن الضوضاء أكثر إثارة للضيق والقلق مقارنة بالمفحوصين الذين سمح لهم بالسيطرة والتحكم فى الضوضاء.

وفى ضوء ذلك عنيت كثير من النظريات بفكرة التحكم فى السلوك الناتج عن الازدحام، لتقدم نموذج التحكم Control model، ويعتمد هذا النموذج على مفهوم التحكم الشخصى Personal control إلى الحرية التى يمتلكها الفرد لإصدار القرارات والسلوكيات التى يختارها، ويمكن أن يشير التحكم الشخصى أيضاً إلى التحكم المعرفى، والذى يعنى أن الفرد يشعر أن لديه فهم ومعلومات كافية فى الموقف لكى يشعر بدرجة من التحكم فيما يحدث، ويفترض نموذج التحكم أن الكثافة المرتفعة تؤثر على سلوك الإنسان ومشاعره، لأنها تميل إلى تقليل شعور الفرد بالتحكم، مما يؤدى إلى إدراك الازدحام، وانبعث من هذا النموذج مفهوم التدخل Interferance الذى يشير إلى وجود كثير من الأشخاص الآخرين تعوق الأنشطة الهادفة، ومن ثم الإحباط، وجبر الفرد على الاستسلام، وتعطيل إرادته، أو الإيحاء له بأن إرادته وجهده لا يؤثران فى النتائج، أو تغيير مواقف الازدحام، كذلك يضع نموذج التحكم مفهوم تقييد السلوك Behavioral constranint الذى يعنى أن وجود العديد من الأشخاص الآخرين يضع قيوداً حقيقية أو مدركة على السلوك. وهناك دليل على أن التفاعل غير المرغوب فيه والناتج عن الكثافة العالية يحطم مشاعر التحكم الشخصى، ويهيئ الفرد إلى الاستسلام وتفضيل الكسل والركون إلى الاعتمادية، وفى جوانب عديدة يتشابه نموذج التحكم للازدحام مع نظرية سليجمان للعجز المتعلم، حيث يطور الأفراد الذين يمرون بكثافة عالية، توقع بأن أفعالهم لا تؤثر على ما يحدث لهم.

وفى هذا السياق تعد العلاقة بين الضوضاء والتعلم الإنسانى وأداء المهام مسألة معقدة، ولا يتفق الباحثون على السبب الذى تحدث به الضوضاء تأثيراتها، وتركز معظم التفسيرات على خصائص الاستثارة للضوضاء، ويعتقد باحثون

آخرون أن شعور الفرد بالتحكم فى المواقف مهم للغاية، فضلا عن إدراكه أنه يمتلك معطيات التحكم فى الأمور (Glass et al; 1978; 1979) وتتفق كل هذه التفسيرات على أن الضوضاء المتقطعة، غير القابلة للتنبؤ هى الأكثر تنفيراً وتشويشاً. كما أن هذا النوع من الضوضاء له تأثير على أداء المهام حتى لو لم يكن لدى الشخص خبرة طويلة به (عبد اللطيف خليفة، جمعة يوسف، 2002)

وفى هذا الشأن قدم كوهين وزملاؤه دراسات تجريبية (Cohen, et al, 1980 & Kelly, 1981) عن الأداء الدراسى للأطفال الذين يدرسون فى فصول تحت ممر طيران الطائرات بالقرب من مطار لوس انجلوس الدولى، حيث كانوا يجدون صعوبات أكثر فى حل المسائل المعقدة، وارتفاع درجة الشعور بالعجز Helplessness، فضلا عن معاناتهم من ارتفاع ضغط الدم ومشكلات فى التنفس .. وتبين أن الأطفال الذين يعيشون فى منازل معرضة لضوضاء المرور المرتفعة الشدة يجدون صعوبة فى التعلم فضلا عن شعورهم بالعجز. وتؤثر الضوضاء أيضاً فى السلوك الاجتماعى.

واكتشف أبليارد وليتل (Appleyard & Lintel, 1972) انخفاض التفاعلات الاجتماعية بين الجيران فى الأماكن المتسمة بالضوضاء. وأشارت دراسات أخرى إلى أننا لا نميل إلى مساعدة الغرباء فى البيئات المتسمة بالضوضاء مقارنة بالمواقف الهادئة (Mathews & Canon, 1975) وربطت عدة تجارب الضوضاء بالمستويات المرتفعة من العدوان فى المواقف المعملية (Donnerstein & Wilson, 1976). وفى هذا الصدد ترتبط مشكلة الضوضاء بعاملين بالنسبة للفرد هما:

1- القابلية للتنبؤ

حيث إن الضوضاء التي يمكن التنبؤ بها أقل أثراً عن تلك التى تقع بشكل غير متوقع وغير منتظم،فالشخص العائد إلى منزله وهو يعلم سلفا أن هناك مصدر إزعاج مستمر ناتجا عن إصلاحات فى الشارع أمام المنزل يمكن أن يتقبل هذا الوضع ويتكيف نسبيا له،غير الشخص الذي يفاجأ ببدء العمل فى الإصلاح أمام منزله أثناء ساعات نومه. إن وقع الصوت المفاجئ فى هذه الحالة يترك أثراً أكبر بكثير مما لو كان الشخص يعرف موعد انتظام الحركة فى عملية الإصلاح.

2- القدرة على التحكم

من الطبيعي أن المثير الذي يستطيع الإنسان التحكم فيه بدرجة أو بأخرى يختلف ويقل أثره عن ذاك المثير الذى لا يستطيع الإنسان التحكم فيه، حيث إن فقد

القدرة على التحكم فى المثير يضاعف تأثيره على الإنسان. والضوضاء أو أى مثير آخر يؤدى إلى العجز المتعلم فى حالة استمرار عدم القدرة على التحكم فى هذا المثير.

وعادة ما يرتبط الزحام المرتفع فى المحيط الاجتماعي بالانسحاب والشعور بقدر أقل على ضبط الموقف، وتظهر على الأفراد أعراض العجز، وأن إحساس الفرد بقدرته على ضبط الازدحام تجعل إحساسه بالازدحام أقل من ذويهم ممن لا يمكنهم الضبط والتحكم فى موقف الازدحام، ولا حظ الباحثون أن هناك ارتباط بين تقارير الكثافة العالية وبين الزيارات التى يقوم بها الطلبة المقيمون بمساكن الطلبة ذات الكثافة العالية للمراكز الطبية. وقرر ماكين وآخرون أن الحالة الصحية للسجناء الذين يقيمون فى ظروف كثافة عالية أسوأ من ذويهم الذين يقيمون فى ظروف كثافة عددية أقل. وطبقا لدراسات شتاين فإن هناك علاقة بين معتقدات الوفيات الأعلى والحوادث التي ترتبط بالبيوت الفقيرة، والازدحام الشديد في المنزل (فى السيد فهمى، 1994)

كما أن النمو النفسى للأطفال فى ظروف منزلية مزدحمة سوف يتأثر بالاحباطات والقيود الناتجة عن ضيق المكان المادى، وبحيث يجد الطفل نفسه مقيدا فى نطاق لا يسمح له بحرية اللعب والحركة وممارسة النشاط، إن نشأة علاقات اجتماعية منسجمة وصحية داخل الأسرة لا يتم فى مكان يضيق بمافيه، أو أسرة يتقاسم أفرادها فراش النوم، إن الأسرة الفقيرة عادة تتجاور فى مكان واحد ومن ثم تعيش فى أحياء فقيرة أيضا، ومن هنا تسوء الظروف المحيطة بالفرد داخل وخارج حدود أسرته، ويصبح محسورا فى الداخل، ومحاصرا من الخارج، ولذلك يصنف اجتماعيا على أنه فقير، ويعيش فى أحياء فقيرة، وينطبع فى داخله هذا الشعور بالعزلة والاغتراب عن الآخرين، وينتابه أيضا شعورا بفقد السيطرة على الموقف، والاستسلام له تماما (شاكر قنديل، 1991)، الأمر الذى يؤدى إلى إدراك فقد سيطرته على الأحداث، وإنكفاء دافعيته، وإحساس عميق بالعجز، وتفضيل السلبية، وتطفل معارف مشوهة على عقله، وتمركزها حول ذاته، وتوقعات متشائمة نحو المستقبل (الفرحاتى السيد، 2005).

وفى هذا الخصوص وجد الباحثون علاقة سلبية بين حجم الأسرة وأداء الأطفال على اختبارات الذكاء، علاوة على أن الأداء أيضا يكون أقل فى التحصيل المرتبط بالعمل المدرسي، وقد فسرت تلك النتائج فى ضوء الافتراض بأن أطفال الأسر الكبيرة العدد لا يتلقون قدرا مناسبا (من حيث النوع) أو كافيا (من حيث

الكـم) مـن المثـيرات اللفظيـة واللغويـة مـن الكبـار الملازمـين للطفـل، إن التزايـد والتضاعف فى عدد أفراد الأسرة يرتـب عـلى الوالـدين فى الأسر الفقـيرة مزيـدا مـن الجهد فى اتجاه تحقيق مطالب الغذاء والكساء، وأساسـيات الحـد الأدنى الضروريـة لاستمرار الحياة، وذلك يؤدى إلى ضعف أو فقدان ما يسمى " بالرعاية الشخصـية " للطفـل والاهـتمام بالمطالـب، والحاجـات النفسـية للطفـل (شـاكر قنـديل، 1991) وأشارت التجارب التى أجراها كالهاون على الفئران، وكريستيان على الغزلان، حيـث وضعت فى بيئـات مزدحمـة لا تتناسـب مـع أعـدادها المتزايـدة، وأدت إلى أعـراض مرضية كالجنسية المثلية والسلبية، وإدراك عدم القدرة على التأثير فى الأمور، وأكـل لحوم بعضها البعض (فى حالة الفئران) والمـوت (فى حالـة الغـزلان) واتخـذت هـذه النتائج دليلاً عـلى الـدور الـذي تلعبـه الكثافـة العاليـة فى إحـداث سـلوك العجـز، والسلبية، السلوك المرضى. وبـرغم تكـرار هـذه النتـائج فى حـالات الـبشر فى بعـض الأماكن من العالم، إلا أنها لم تكن متسقة بالدرجة نفسها التـى اتسـمت بهـا نتـائج الدراسات التى أجريت على الحيوانات. ووجد شميدت أن عدداً أكبر من الأحـداث الجـانحين، ونـزلاء السـجون قـد ينحـدرون مـن أحيـاء تتميـز بازدحامهـا الشـديد، ومساكن متعددة الأسر، احتوت أبنيتها على وحـدات عديـدة، كـما وجـد أن نسـبة عدد السكان القاطنين فيها كانـت عاليـة بالنسـبة لـلأرض الملائمـة للسـكن (جمعـة يوسف، 2001).

المراجع

مراجع الكتاب

أولاً: مراجع عربية

1- إبراهيم قشقوش (1983): خبرة الإحساس بالوحدة النفسية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (2).

2- أبو بكر مرسى محمد (2002): أزمة الهوية فى المراهقة، والحاجة للإرشاد النفسي القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

3- إجلال إسماعيل حلمي (1999): العنف الأسرى، القاهرة، دار قباء لطباعة والنشر.

4- إحسان حسنى حلواني (1996): المؤشرات التشخيصية الفارقة للأطفال ذوى الأوتيزم (التوحد) من خلال أدائهم على بعض المقاييس النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

5- أحمد الخطيب (1990): رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم فى الوطن العربي، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد (5)، العدد (2).

6- أحمد اليازجى (2001): الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الطفل الفلسطيني، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة، العدد الرابع، المجلد الأول.

7- أحمد رمو (1997): إساءة معاملة الطفل، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.

8- أحمد زكى محمد (1997): العنف الاجتماعي الموجه للمرأة وما ينتج عنه من سلوك، وقاية المرأة والطفل من العنف، المؤتمر السنوي الثاني، الجمعية المصرية لحل الصراعات الأسرية والاجتماعية.

9- أحمد عبد العزيز شلبي (1980): نحو إستراتيجية لتلبية الاحتياجات الأساسية للطفل العربي، المستقبل العربي، بيروت – لبنان.

10- أحمد عبد الله عباس (1988): مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم في ميدان العجز عن التعلم. المجلة التربوية، جامعة الكويت. المجلد 15، العدد 18.

11- أحمد عواد، ومسعد ربيع (1995): الفروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية. مجلة مستقبل التربية، مجلد 1، عدد 3 أبريل.

12- أحمد محمد عبدالخالق، السيد محمد عبدالغنى (2005): معدلات انتشار الاكتئاب لدى عينة من الأطفال المصريين، مجلة الطفولة العربية، المجلد (6) العدد (23)

13- أحمد مصطفى العتيق (2000): تأثير التعرض لمستويات مختلفة من الضوضاء على ظهور شكل سلوكي ينذر باحتمالية الإصابة باضطراب الانتباه مفرط النشاط لدى عينات من أطفال مرحلة الطفولة الوسطي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (24) جزء (4).

14- اسحق أحمد فرحان (1986): أزمة التربية فى الوطن العربى من منظور إسلامى، عمان دار الفرقان.

15- إسعاد البنا، حمدى البنا (1990): اختبار الأشكال المتقاطعة، كراسة التعليمات، المنصورة، مكتبة عامر.

16- إسماعيل صبري عبد الله (1983): فى التنمية العربية، دار المستقبل العربي، بيروت – لبنان.

17- إقبال الأمير السمالوطى (1997): العنف نحو المرأة والطفل المؤتمر السنوي الثاني، الجمعية المصرية لحل الصراعات الأسرية والاجتماعية (140-146).

18- أمل العواده (1998): العنف ضد المرأة فى المجتمع الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، الجامعة الأردنية.

19- أمنية إبراهيم شلبي (2000): فاعلية الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة.

20- أميرة طه بخش (2001): دراسة تشخيصية مقارنة فى السلوك الانسحابى للأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (2) العدد (3)

21- أميرة عبد العزيز الديب (1992) ردود الفعل المتأخرة لصدمة الحرب " دراسة إكلينيكية " مجلة دراسات نفسية، القاهرة، المجلد (2) الجزء (2)

22- أميرة عبد العزيز الديب (2001): العنف تجاه الطفلة الأنثى، المؤتمر العلمي السنوي (الطفل والبيئة)، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

23- أوجينى مدانات، برزة كمال (1987): الإشراف التربوي التعليمي، دار مجد للنشر، عمان.

24- إيهاب جودة أحمد (1998): " فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة في تنمية بعض القدرات العقلية اللازمة لحل المسائل الفيزيائية وإختزال القلق الناتج عنها وعلاقة ذلك بالسعة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية ". رسالة دكتوراة، كلية تربية، جامعة طنطا.
25- باولو فريرى (1979) تعليم المقهورين، ترجمة يوسف عوض،دار القلم، لبنان.
26- بثينة توفيق الرجب، آمال عبد الرحيم (2002): البطالة والسلوك المنحرف " دراسة اجتماعية ميدانية فى سجون دمشق، شؤون اجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، جمعية الاجتماعيين، العدد (74) السنة (19).
27- بدر العمر (1987): دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية المجلد الخامس العدد الرابع.
28- بدر العمر (2002): الشيخوخة بين الفرد والأسرة والمجتمع، دراسة لأوضاع المسنين في المجتمع الكويتي، مجلة دراسات نفسية، العدد (1) مجلد (22).
29- بسمة عيد الشريف (1988): العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، المستوى الاقتصادي، التحصيل والجنس، وبين تقدير الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
30- تيودور بيرلاند: مكافحة الضوضاء. 0النضال فى سبيل الهدوء ترجمة نظمى لوقا، القاهرة، دار المعارف، 1974.
31- جابر عبد الحميد جابر (2001): خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم (مترجم) سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب (18)، القاهرة، دار الفكر العربي.
32- جاسم صالح عبدالله (1986): ظاهرة إتلاف المرافق المدرسية ومدى انتشارها وأسبابها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، عدد (15) مجلد (60)
33- جاسم يوسف الكندرى (1998): المدرسة والاغتراب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي لدولة الكويت، المجلة التربوية، 12، (46)
34- جان فريمون: تلاقى الثقافات والعلاقات الدولية، الفكر المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية، عدد (92) كانون الثانى 1984.
35- جمعة سيد يوسف (2001): النظريات الحديثة فى تفسير الاضطرابات النفسية " مراجعة نقدية " القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

36- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (1995): تربية التسامح وضرورات التكافل الاجتماعي، الكويت، الكتاب السنوي العاشر.
37- حسين يعقوب (2003): المدرسة والتربية الديموقراطية فى إطار تعليم مفاهيم حقوق الإنسان، مجلة المعلم/ الطالب، العددان الأول والثاني، حيران، كانون الأول، اليونسكو ن دائرة التربية، عمان، الأردن.
38- حليم بركات (1978): اغتراب المثقفين العرب، بيروت/ مجلة المستقبل العربى، يوليو العدد (2).
39- حمدى عبد العظيم البنا (1996): دور كل من النمو العقلي والسعة العقلية والأساليب المعرفية في التنبؤ بالتحصيل الدراسى في العلوم، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد (30).
40- حمدى عبد العظيم البنا (2000): فعالية التدريس باستراتيجيات المتشابهات في التحصيل وحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات العقلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الرابع للتربية العلمية للجميع، القرية الرياضية بالإسماعلية، 31 يوليو – 3 أغسطس، المجلد الثاني، 566-705.
41- خليل أحمد خليل (1982) المرأة العربية وقضايا التغيير، بحث اجتماعى فى تاريخ القهر، بيروت.
42- ديبا نارايان، روبرت تشلمبرز، ميرلك شاه و باتى بتيش، أصوات الفقراء، صيحة للتغيير، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر (2002)
43- رسمية سعيد حنون (2001): دور بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بمشاهدة الأطفال الفلسطينيين فى العمر من 8-12 سنة لأحداث انتفاضة الأقصى على شاشة التلفاز فى تغيير سلوكهم، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية المجلد (11) العد (2) إبريل.
44- رعد عبودى بطرس (1996): أزمة المشاركة السياسية وقضية حقوق الإنسان فى الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي – مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 0
45- رفيقة سليم حمود (1991): أوضاع المرأة والتربية السكانية فى البحرين، ورقة مقدمة إلى الحلقة الدراسية حول " التربية السكانية والمرآة العربية " مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية، عمان، أكتوبر.

46- رفيقة سليم حمود (1994): دور المرآة فى إدارة التعليم العالي فى المنطقة العربية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (14) العدد (2)، ديسمبر.
47- رمزى زكى (1997): الاقتصاد السياسي للبطالة، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (226).
48- ريتشارد داى (1986): دراسة نفسية لأطفال المياتم والمدارس والحرب فى لبنان، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، والجامعة الأمريكية فى بيروت
49- زينب محمود شقير (2002): سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين - نداء من الإبن المعاق – المجلد الأول، ط1.
50- سامية حسن الساعاتي (1977): اغتراب المرأة في علم الاجتماع المعاصر، (تحليل اجتماعي لمظاهره وأسبابه). المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد (14)، العدد (1 -2)
51- سامية خضر صالح (1992): البطالة بين الشباب حديثى التخرج، العوامل، الآثار، العلاج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
52- سعد الدين إبراهيم (1991): تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين. 0 الكارثة والأمل. عمان منتدى الفكر العربي.
53- سعد المغربي (1976) الاغتراب في حياة الإنسان. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب بالاشتراك مع الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الكتاب السنوي الثالث.
54- سعد عزيز الكنانى (1994): الخوف من النجاح وعلاقته بالذكورة – الأنوثة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة بغداد.
55- سعيد اسماعيل على (1987): الفكر التربوى العربى الحديث، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (113)
56- سعيد اسماعيل على (1993): نظرات فى الفكر التربوى، القاهرة، مركزابن خلدون، ودار سعاد الصباح
57- سعيد اسماعيل على (1998): التعليم على ابواب القرن الحادى والعشرين، القاهرة، عالم الكتب.

58- سعيد عبد الواحد عبد ربه (2001) دراسة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
59- سلمى الخضراء الجيوس (1987): اغتراب المثقف العربى، المستقبل العربى، العدد (7).
60- سلوي عبد الباقي (1985): العزلة الاجتماعية عند المسنين وعلاقاتها بالاكتئاب النفسي. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (9)
61- سلوى مرتضى (1991): الثواب والعقاب لطفل ما قبل المرحلة الابتدائية، مجلة الطفل العربي، العدد (3) السنة (44).
62- سمير أحمد حامد (2004): البطالة وعلاقتها باغتراب الشباب الخريجين دراسة ميدانية على عينة من الشباب في المجتمع المصري.
63- سهام عبد الحميد (2000): دراسة السلوك الإنطوائي لدي المسنين من الجنسين. المؤتمر الإقليمي العربي الأول لرعاية المسنين، ج1، جامعة حلوان،، 153 – 170.
64- سيد احمد عثمان (1979): صعوبات التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
65- سيد أحمد عثمان (1990): صعوبات التعلم. مكتبة الانجلو المصرية.
66- سيد أحمد عثمان (1994): الإثراء النفسي، دراسة فى الطفولة ونمو الإنسان - القاهرة، مكتبةالأنجلو المصرية.
67- السيد خالد مطحنه (1994): "دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم علي نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة" رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة طنطا.
68- السيد سلامة الخميسى (1988): التربية وتحديث الإنسان العربي، القاهرة عالم الكتب.
69- سيد صبحى (2000): الشباب وأزمة التعبير "شبابنا آمالنا"، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
70- السيد عبد الحميد سليمان (2000): صعوبات التعلم " تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها " القاهرة، دار الفكر العربي.
71- السيد فهمى على (1994): العلاقة بين الزحام وبعض متغيرات الشخصية والتوافق النفسي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب، بالمنوفية.
72- شاكر عطية قنديل (1991): بحوث نفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

73- شاكر عطية قنديل (2000): إعاقة التوحد " طبيعتها وخصائصها "، المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة. " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة

74- شاكر عطية قنديل (2000): الإعاقة كظاهرة اجتماعية، المؤتمر السنوي الثاني لكلية التربية بالمنصورة " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة

75- شاكر عطية قنديل (2000): إعادة البناء المعرفي، محاضرة مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس

76- شبل بدران (1995): التربية والنظام السياسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

77-شبل بدران (1993): كما يكون المجتمع تكون التربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

78- صفوت فرج، حصة الناصر (1999): العنف ضد المرأة وعلاقته ببعض سمات الشخصية، دراسات نفسية، القاهرة، المجلد التاسع، العدد الثالث

79- ضحى عبد الغفار المغازى (1993): العنف الأسرى (رؤية سيكولوجية) المؤتمر العلمي السادس، الجزء الأول، كلية الخدمة الاجتماعية، الفيوم – القاهرة.

80- ضياء الدين اهر (1984): القيم فى العملية التربوية، معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي.

81- طريف شوقى فرج (2000): العنف فى الأسرة المصرية " التقرير الثانى – دراسة نفسية استكشافية " القاهرة، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

82- طلعت منصور (1981): الاغتراب، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

83- عادل السيد محمد سرايه (1995): " دراسة التفاعل بين المنظمات المتقدمة والسعة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في تعليم المفاهيم العلمية ". رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة طنطا.

84- عادل العوا (1983): أسس الأخلاق الاقتصادية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، المطبعة الجديدة.

85- عادل عز الدين الأشول (1996): علم النفس النمو، القاهرة، دار الحسام للطباعة والنشر والتوزيع.

86- عبد الرحمن سليمان (2000): الذاتوية: إعاقة التوحد لدى الأطفال، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق

87- عبد الرحمن عيسوى (1999): الإرشاد النفسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (432-442).
88- عبد الرحيم بخيت (1999): الطفل التوحدى (الذاتى – الاجترارى)، القياس والتشخيص الفارق، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس
89- عبد الستار إبراهيم (1994): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة دار الفجر.
90- عبد الستار إبراهيم (1998): الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه، عالم المعرفة، العدد (239): المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب -الكويت.
91- عبد السلام عبد الغفار،عادل الأشول،عبد المطلب القريطى، نبيل حافظ (1997): مظاهر إساءة معاملة الطفل فى المجتمع المصري، القاهرة، أكاديمية البحث العلمي.
92- عبد العزيز الحمد العزوز (1983): ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
93- عبد العزيز الشخص، زيدان السرطاوى (1999): تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق) دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.
94- عبد الله عويدات (1995): مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية فى الأردن، دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن 32 (6).
95- عبد الله عويدات، نزيه حمدى (1989): أثر توقعات المعلمين فى ذكاء الطلبة وتحصيلهم ومفهوم الذات لديهم عند عينة أردنية من طلبة الصف الأول الاعدادى مجلة دراسات، المجلد (16)، العدد (6)، الجامعة الأردنية
96- عبد المنان ملا معمور (1997) : فاعلية برنامج سلوكي تدريبي في تخفيف حدة أعراض اضطراب الأطفال الذاتويين المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس.
97- عبد الناصر عوض احمد (1993) ممارسة خدمة الفرد مع حالات العنف الأسرى (دراسة نظرية للعوامل والمظاهر وطرق المواجهة) المؤتمر العلمي السادس، الجزء الأول، جامعة القاهرة، فرع الفيوم.
98- عبد الوهاب محمد كامل (1994): سيكولوجية الفروق الفردية بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط2.

99- عبد الوهاب محمد كامل (2002): بحوث فى علم النفس " دراسات ميدانية/ تجريبية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

100- عزام ادريس (1979): المجتمع العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية

101- عزة عبد الكريم مبروك (2003): سوء معاملة كبار السن: الأسباب والنتائج، دراسات نفسية، المجلد (13) العدد (3)، القاهرة.

102- عصام محمد زيدان (2001): العلاقة بين البطالة والولاء للوطن والتطرف لدى خريجي الجامعات، مجلية كلية التربية بالمنصورة، العدد (46).

103- علاء الدين كفافى (2001): الإرشاد الأسرى للأطفال ذوى الحاجات الخاصة (كتاب للآباء والمعلمين والأخصائيين)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

104- على أسعد وطفة (2002): الديموقراطية التربوية، من ديموقراطية المدرسة إلى الديموقراطية فى المدرسة، مجلة التربية، قطر.

105- على أسعد وطفة (2000):الأداء الديموقراطى للجامعات العربية، شئون اجتماعية، عدد (17) مجلد (68)

106- على أسعد وطفة(1998): علم الاجتماع التربوى، الكويت مكتبة الفلاح.

107- على عسكر (1987): السلوك التنظيمي فى المجال التربوي، الطبيعة الأولى، دار العلوم للنشر والتوزيع -الكويت.

108- على عسكر (2003): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، دار الكتاب الحديث، الكويت.

109- على عسكر، حسين جامع، محمد الأنصاري (1986): مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحترام النفسي، المجلة التربوية، مجلد (3) العدد (10).

110- على عسكر، محمد الأنصاري (2004): علم النفس البيئي، البعد النفسي للعلاقة بين البيئة والسلوك، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

111- على عقلة (1990): حرية الإبداع فى المجتمع العربي، المجلة العربية للثقافة السنة (10) العدد (18).

112- على عقلة (1997): الشخصية الثقافية العربية، الهوية والغزو، العدد الأول، السنة الأولى.

113- على كمال (1988): النفس (أمراضها، انفعالاتها، وعلاجها) الجزء الثاني، الأردن، دار أوسكار.

114- على ليلة (2003): الثقافة العربية والشباب " شبابنا آمالنا "، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
115- على مهدى كاظم، سعد عزيز الكنانى (1998) الخوف من النجاح، بنيته وقياسه، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (48) السنة الثانية عشرة.
116- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1980): الثواب والعقاب وتربية الطفل، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (3).
117- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1996): العمل: منظور سيكولوجي، أعمال المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
118- فادية ديمترى يوسف (1996): أثر استخدام كل من الرسوم وأسئلة التحضير علي تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوى ذوى السعات العقلية المختلفة للمفاهيم التصنيفيه في مادة الأحياء، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المؤتمر الرابع، تكنولوجيا التعليم – النظرية والتطبيق، 9 -11 يوليو.
119- فاروق عبد الفتاح موسى (1988): أسس السلوك الإنساني " مدخل إلى علم النفس العام " دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض
120- فاطمة أمين أحمد (2002): مقياس العنف الأسرى دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العد (8).
121- فاطمة نذر (2000): الحروب واضطراب السلوك عمد الأطفال وكيفية التعامل مع الأزمات، المجلة التربوية، العدد (54)، جامعة قطر.
122- فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السعيد بشاى (1980): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة،الجزء الأول، الكويت، دار القلم.
123- فتحي مصطفى الزيات (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي (2) الطبعة الأولى دار النشر للجامعات - القاهرة.
124- فتحى مصطفى الزيات (1998): صعوبات التعلم " الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي (4) دار النشر للجامعات، القاهرة.

125- فتحي مصطفى الزيات (1998) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة – الذاكرة – الابتكار) دار النشر للجامعات، القاهرة.
126- فرانسيس، ت و ناك آندرو: علم النفس البيئي، ترجمة عبد اللطيف محمد خليفة، وجمعة سيد يوسف، الكويت، مجلس النشر العلمي، الطبعة الثانية، 2002.
127- الفرحاتى السيد محمود (1997): دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة
128- الفرحاتي السيد محمود (2002): " فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ". رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة المنصورة.
129- الفرحاتى السيد محمود (2004): الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (45)
130- الفرحاتى السيد محمود (2005): سيكولوجية العجز المتعلم (نظريات – تطبيقات) القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، " سلسلة علم النفس الإيجابي "، الكتاب الأول.
131- فوقية محمد راضى (2002): أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي للأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، العدد (36) يوليو
132- فيكتور فرانكل (1982): الإنسان يبحث عن المعنى، ترجمة طلعت منصور، الكويت، دار القلم.
133- فيولا الببلاوى (2001): الأطفال فى الأزمات (نماذج من استراتيجيات إرشاد الأزمات للأطفال) مجلة الطفولة والتنمية، الكويت، العدد الأول.
134- قاسم حسين (1986): الإنسان من هو، بغداد، دار الشئون الثقافية
135- كريستين زوية نارى: أن تكون امرأة مثقفة فى إفريقيا: استمرارية الأنماط الثقافية، ترجمة ماجدة أباظة، مختارات فى العلوم الاجتماعية (أفريقية – عربية) المجلد (1)، أكتوبر 1999
136- كريمة سيد محمود (1986): دراسة لأزمة الهوية فى المراهقة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة جامعة عين شمس المركزية.

137- كريمة كريم (1988): أثر سياسات الإصلاح الاقتصادي على الأسر محدودة الدخل والأطفال بمصر، ج.م.ع، مطبوعات اليونيسيف.
138- كمال محمد دسوقي (1974): علم النفس ودراسة التوافق، بيروت، دار النهضة العربية
139- كوثر إبراهيم رزق (2000): إدمان البانجو لدى طالبات الجامعة دراسة كلينيكية تشخيصية متعمقة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (47)، المجلد (1)
140- كوثر حسن عسلية (2006): الذاتوي دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
141- لطفي الأسدى (1987): ما مشكلة طفلي: كتاب الأولياء الأمور والمدرسين فى العجز الخاص عن التعلم مترجم مؤسسة الكويت للتقدم العلمي – إدارة التأليف والترجمة والنشر
142- لندا ل. دافيدوف: مدخل إلى علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون (1983) القاهرة، دار ماكجرو هل للنشر.
143- ليلى عبد الوهاب (2000): العنف الأسرى، دار المدى للثقافة والنشر، بيروت.
144- ليلى كرم الدين (1998): تعديل الاتجاهات نحو ذوى الاحتياجات الخاصة، النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة، العدد (55).
145- محمد ابراهيم عيد (2008): الاغتراب الثقافى والطفل العربى، مجلة الطفولة والتنمية، العدد (16) المجلد الرابع، لمجلس العربى للطفولة والتنمية.
146- محمد ابراهيم عيد (1997): الاغتراب النفسى، القاهرة، الرسالة الدولية للإعلان.
147- محمد إبراهيم عيد (2002): الهوية والقلق والإبداع، القاهرة، دار القاهرة للنشر والتوزيع.
148- محمد أبو عليا (2000): اتجاهات ومناحى لفهم العنف الأسرى، الثقافة النفسية، دمشق، العدد (41).
149- محمد السيد عبد الرحمن (2004) : علم النفس الاجتماعي المعاصر "مدخل معرفي"، القاهرة، دار الفكر العربي.
150- محمد السيد علي، ومحرز يوسف (1999): فعالية استخدام بعض استراتيجيات تجهيز المعلومات في التحصيل والقدرة علي حل المشكلات الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ذو السعات العقلية المختلفه، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني
151- محمد العطيوى (1988): الإساءة الفعلية والنفسية للطفل. ورقة عمل قدمت لندوة إساءة معاملة الأطفال فى الأردن.

152- محمد جواد رضا (2000): العرب والتربية والمستقبل تربية النكوص، أو تربية الأمل، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة.

153- محمد عباس نور الدين (1997): الطفل العربي وتكافؤ الفرص التعليمية، مجلة شئون عربية، العدد (90)

154- محمد عبد الستار سالم (2002): " فعالية برنامج علاجى لإضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة المنصورة.

155- محمد عبد الستار سالم (1996): أثر تباين توقعات وطموحات الآباء والأبناء على قلق الاختبار والتحصيل الدراسى للأبناء بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة

156- محمد على كامل (1997): من هم الاتوتيزم: وكيف نعدهم للنضج دار النهضة المصرية.

157- محمد محروس الشناوى، على السيد خضر (1990): الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد (18).

158- محمد منير مرسى (1998): تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة، عالم الكتب.

159- محمد نجيب الصبوة (1999): اضطرابات الذاكرة لدى الأطفال " مراجعة نقدية "، دراسات نفسية، مجلد (9) عدد (1).

160- محمد نجيب الصبوة (2000): النموذج الحيوي النفسي الاجتماعي وكل من السلوك المنحرف والسلوك الطبيعي (محكاته وعوامل الاستهداف) دراسات نفسية، مجلد (10) العدد (3)

161- محمد وجيه الصاوي (1994):. التربية ومشكلات الشباب، القاهرة، بدون ناشر.

162- محمود الرشدان (2000): الإحباط والهدر التربوي فى التعليم العالي فى الأردن فى كتاب التعليم العالي فى الأردن بين الواقع والطموح، بحوث المؤتمر الذى نظمته جامعة الزرقاء الأهلية 16- 18 آيار.

163- محمود السيد أبو النيل (1987): الذكاء والفقر، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (2) يونيه 1987.

164- مديحة محمد العزبى (1992): نحو حياة أفضل للمسنين، أهمية الدعم الاجتماعي – العاطفي فى توافق المسنين، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد (2) إبريل 1992.

165- مديحة منصور الدسوقي (2001): التوافق الزواجى للمرأة وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية للأبناء، "دراسة فى الإرشاد الديني الزواجى"، مجلة كلية الدراسات الإنسانية – جامعة الأزهر، العدد التاسع عشر، الجزء الثاني – القاهرة (581-599).

166- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2000): نهاية عهد الوظيفة، انحسار قوة العمل العالمية، وبزوغ حقبة ما بعد السوق، الإمارات.

167- مريم حسن اليمانى، أحمد عبدالخالق (2004): التميز بين مرضى القلق ومرضى الاكتئاب بواسطة الأعراض الجسمية، دراسات نفسية، المجلد (14) العدد (1).

168- مصرى حنورة (2005): الاغتراب النفسي فى عصر العولمة، مجلة علم النفس العربى المعاصر، القاهرة، العدد (1) أبريل.

169- مصطفى أحمد تركي (1993): توافق طالبات الجامعة لأزمة الكويت، دراسات نفسية، القاهرة، مجلد (3) العدد (3).

170- مصطفى حجازي (1975): الأحداث الجانحون، دراسة نفسانية اجتماعية، دار الحقيقة، بيروت.

171- مصطفى حجازي (1981): المناخ الأسرى الاجتماعي وتكافؤ فرص التعليم، مجلة الفكر العربي، معهد الإنماء العربي، العدد (24)، بيروت.

172- مصطفى حجازي (1998): التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور (ط7) بيروت، معهد الإنماء العربي.

173- مصطفى حجازي (1999): العولمة والتنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد (2).

174- مصطفى حجازي (2000): الصحة النفسية: منظور دينامى تكاملي للنمو فى البيت والمدرسة. بيروت: المركز الثقافي العربي.

175- معن عبد البارى قاسم (2001): العنف الأسرى (المنزلي) فى اليمن (مدينة عدن) الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الأنجلو المصرية، القاهرة العدد (30).

176- مفيد حمود إبراهيم (1999): أزمة التربية فى الوطن العربى، عمان، دار جدلاوى.

177- ممدوحة محمد سلامة (1991): المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، عدد يوليو.

178- منى مقصود، فاطمة نذر (1993): تأثير الاحتلال العراقي على النمو النفسي الاجتماعي لأطفال الكويت، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
179- موسى الهادي (1988): السياسة التعليمية فى الوطن العربي، بيروت، دار البيان العربي.
180- موسى جبريل (1995): تقديرات الأطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم وعلاقتها بتقديرات آبائهم وأمهاتهم، دراسات، 22 (3) الجامعة الأردنية، عمان.
181- ميادة محمد الناطور (1991): علاقة التنشئة الأسرية والجنس والتحصيل بالاضطرابات السلوكية عند أطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس فى منطقة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
182- ميسون الوحيدى (2001): الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين – مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة، العدد الرابع، المجلد الأول
183- ناهد رمزى (2000): الحرمان من تعليم الفتاة، مجلة هى، رابطة المرأة العربية، القاهرة، سبتمبر 2000.
184- نجاح السعدى المرسي عرفات (1996): " أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس علي أداء طلاب المرحلة الثانوية العامة في حل المشكلات الوراثية "، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية تربية، جامعة المنصورة.
185- نزيه حمدي، نسيمة داود (2000): علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد (27) العدد (1).
186- الهامى عبد العزيز إمام (2003): الطفل التوحدى (الاوتزم)، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة.
187- هشام شرابى (1987): البنية البطركية، بحث فى المجتمع العربي المعاصر، دار الطليعة، بيروت، لبنان.
188- هشام شرابي (1991): مقدمات لدراسة الخليج العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان.

189- هناء أحمد غنيمة (2004): العنف الموجه نحو الزوجة وعلاقته بالسلوك العدواني للأبناء لدى عينة من زوجات المدمنين وزوجات غير المدمنين فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (123)، جزء أول، يناير 2004.
190- وليد سرحان (1997): الإساءة للأطفال: الإيذاء النفسى، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، الإساءة للأطفال، عمان الأردن.
191- ياسمين حداد (1990): أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب وارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية، مجلة دراسات، المجلد (17) العدد (3) الجامعة الأردنية.
192- ياسمين حداد، نائل الأخرس (1998): موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، العدد (25)
193- يحيى خولة سليمان (2002) الذاتوية، إعاقة الذاتوي لدي الأطفال (ط 1) القاهرة
194- يزيد عيسى السورطى (2003): الدور الاغترابي للتربية فى الوطن العربي، المجلة التربوية، المجلد السابع عشر، العدد (67) يونيو 2003
195- يزيد عيسى سورطى (1999): التمييز التربوى فى الوطن العربى، المجلة التربوية، عدد (53).
196- يعقوب قبانجى (2004): منظومة القيم العائلية فى الوطن العربي، محاولة نقدية، المستقبل العربي، العدد (208) مركز دراسات الوحدة العربية.
197- يوسف بريك (1998): ما الابستمولوجيا، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد (14) العدد (4).
198- اليونسكو (2000): التربية فى العام العام (2000)، منشورات اليونسكو.
199- اليونسيف (2003): وضع الطفولة والأمومة فى مصر، تحليل على أساس الحقوق، القاهرة، سبتمبر 2003.

ثانياً: مراجع أجنبية :

200- Abramson, L. Y & Seligman, M.E.P & Teasdale, Y. D (1978): Learned Helplessness In Humans, Crique And Reformulation, Journal Of Abnormal Psychology V (87) Pp (49-74).
201- Abu Nasr, J. Vriesendrop, S., Lorfing, J, & Khalifeh, I. (1981). Moral Judgment Of Lebanese Children After The War. Monograph Of The Institute For Women's Studies In The Arab World.

202- Ames, C. (1992): Classroom goals, structure and students motivation. Journal of Educational psychology, 84 (2), 261-271.

203- Asarnow, J., Carlson, G & Guthrie, D (1987): Coping Strategies. Self Perceptions. Hopelessness And Perceived Family Environments In Depressed And Suicidal Children, Journal Of Consulting And Clinical Psychology, 55 (361-366)

204- Autism Asociety of American (1999) Information came came for the Net,http://www.Autism-soceity-Org

205- Baddeley, A. D & Hitch, G. J. (1994) : Developments in the concept of working memory. Neuropsychological, 8, 485-493.

206- Baddeley, A. D. (1986) : Working memory. Oxford: 2nd ed, Oxford University press.

207- Baer, J. S. (1994). Effects Of College Residence On Perceived Norms For Alcohol Consumptions: An Examinations Of The First Year In College. Psychology Of Additive Behaviors, 8,43-50.

208- Bandura, A. (1977): Self - efficacy. Toward a unifying theory of behavioral chane. Psychological Review. 84, 191-215.

209- Bandura, A (1998): Self-Efficacy "The Exercise Of Control" Freeman And Company, New York.

210- Barnes, G. & Welte, J. (1986): Predictors Of Driving While Intoxicated Among Teenagers. Journal Of Drug Issues, 18,367-384.

211- Barnes, G. M. & Farrell, M. P. (1992). Parental Support And Control As Predictors Of Adolescent Drinking, Delinquency, And Related Problem Behaviors. Journal Of Marriage And Family, 54,763-776.

212- Baron, R.A (1989): Psychology: The Essential Science Boston & London: Allyn & Bacon

213- Baumeister, Roy F.; Leary, Mark R. (1995): the need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497-529

214- Beck, A, T. (1976): Cognitive Therapy and The Emotional Disorders, New York. International University Press.

215- Beck, K. H. & Lockhart, S. J. (1992): A Model Of Parental Involvement In Adolescent Drinking And Driving. Journal Of Youth And Adolescence, 22, 123-138.

216- Berkman, L. F., & Syme, S. L. (1979). Social Networks, Host Resistance And Mortality: A Nine-Year Follow-Up Study Of Alameda County Residents. American Journal Of Epidemiology, 109, 186-204.

217- Bettes, B.A & Walwer, E (1986): Symptoms Associated With Suicidal Behavior In Childhood And Adolescence. Journal Of Abnormal Cgild Psychology, 14 Pp (591-604)

218- Betz, N,E & Hackett, G (1981): The Relationship Of Career Related Self-Efficacy Expectations To Perceived Career Options In College Women And Men. Journal Of Counseling Psychology, 28 (2) Pp (399-410)

219- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984): Coping, Stress, And Social Resources Among Adults With Unipolar Depression. Journal Of Personality And Social Psychology, 46, 877-891.

220- Blumenfeld, P. (1992): Classroom Learning And Activation And Expanding Goal Theory, J Of Education Psychology, V(84) Pp(272-281)

221- Boggiano, A. K (1998): Maladaptive Achievement Patterns: A Test Of A Diathesis – Stress Analysis Of Helplessness, J.Of Personality And Social Psychology, V (74) Pp (1681- 1695)

222- Bremner, j.d;crystal, j.h &charney, d.s(1996):neural mechanisms in dissociative amnesia foe childhood abuse: relevance to the current controversy surrounding the "false memory syndrome" journal psychiat, 153 (suppl) pp(71-82)

223- Brown, S,D, Lent, R, W & Larkin, K.C (1989): Self- Efficacy As A Moderator Of Scholastic Aptitude - Academic Performance Relationships Journal Of Vocational Behavior, 35, (2) Pp (64-75).

224- Brown, I & Inoye, D. K (1978): Learned Helplessness. Through Modeling: The Role Of Perceived Similarity Incompetence. J Of Personality And Social Psycho, 36, (5) Pp (900- 908)

225- Bryan, T. H. (1986) Self - concept and attribution of learning disabled. Learning Disabilities Focus, (1), 82 – 88.

226- Bryant, F. B (1989): A Four- Factor Model Of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining And Savoring, J. Of Personality. V (57) N (4) Pp (773-796).

227- Calabrese, R. (1987). Adolescence: A Growth period Conductvive to Alienation. Adolescence, 22 (88), 928-939.

228- Calvo, A. (2004): Detection of latent giftedness by means of mental capacity testing. D.A.I, 43, (50), 1827.

229- Campbell, j.c & lewandowiski, l.a (1997): mental and physical health effects of intimate partner violence on woman and children. anger, aggression and violence, 20, pp(353-374)

230- Capel, S; Leask, M & Turner, T (1997): Starting To Teach In The Secondary School, Landon, Routledge

231- Case, R. & Globerson, T. (1974): Field dependence and central computing space. Child Development, 45, (3), 772 -778.

232- Chandran, S. et al. (1987): The role of cognitive factor in chemistry achievement, Journal of Research in Science Teaching, 24, (2), 145-160.

233- Chantal Levesque; Nicola Zuehlke, A; Stanek, Layla R; Ryan, Richard M.(2004) Autonomy and Competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. Journal of Educational Psychology, 96(1), 68-84

234- Church, M.A; Elliot, A. J & Galble, S.L (2001): Perceptions Of Classroom Environment, Achievements Goals Achievement Outcomes, Journal Of Educational Psychology. 93 (1) Pp (43- 54)

235- Clarck, B (1988): Growing Up Gifted: Developing The Potential Of Children At Home And At School. Colombus Ohio, Merril Publishing Co.

236- Cohen, S., & Williamson (1988). Perceived Stress In A Probability Sample Of The United States. In S. Spacapan And S. Oskamp (Eds.), The Social Psychology Of Health. Newbury Park, Ca: Sage. (Read Only Pages 31-37)

237- Cole, D., A & Turner, J.E (1993): Models Of Cognitive Mediation And Moderation In Child Depression: Journal Of Abnormal Psychology V(102) N(2) Pp(271-281)

238- Commission Of The European Communities (1990). The Perception Of Poverty In Europe. Euro barometer.

239- Cooley, E, Beaird, J & Ayres R(1994): Academic Persistence And Attribution Style In Fifth Graders Psychology In The School V(31) April(1994)

240- Cooms. P.M (1986): Psychiatric Problems With Child Abuse, A Review, In: J, L, Jacobson, Psychiatric Thomas, Publisher

241- Cooper, M. L. (1994). Motivations For Alcohol Use Among Adolescents: Development And Validation Of A Four-Factors Model Psychological Assessment, 6, 117-128.

242- Coplin, J. W. &Morgan, S. B. (1988): Learning disabilities multidimensional perspective. Journal of Learning Disabilities, 21, (10), 614 - 622.

243- Craig, G, J (1996): Human Development, Prentir Hall, Inc

244- Crandall, V.C ;Katkovsky,W&Crandall,V.J(1995):Children Beliefs In Their Own Control Of Eriforcements In Itellectual – Academic Achievement Situations. Child Development. 36. 91-106

245- Craske, M.L (1988): Learned Helplessness, Self- Worth Motivation and Attribution Retraining For Primary School Children. J.Of Edu. Psy V(58) Pp (152-164)

246- Cross, S. E & Markus, H .R (1994): Self- Schemas, Possible Selves, And Competent Performance, J. Of Educ. Psycho V (86) N (3) Pp (423-438).

247- Csikszentnihali, Mihaly.(1999) If we are so rich, Why aren't we Happy?. American Psychologist, 54(10), 821-827

248- Cunning, A. S. (2003): The direction following task: Assessing mental capacity in the linguistic domain. D.A.I ., 66, (01B), 590.

249- Curry, m.a; hassouneh - phillips, d &Johnston - Silverberg, a (2001); abuse of women with disabilities: an ecological mpdel and review .violence against woman, 7(1) pp(60-79)

250- Daneman, M. (1987): Reading and working memory. In J. R. Beech & A. M Colley (Eds). Cognitive approaches to reading, New York, Wiley, 57-86.

251- David, F (1985): Classroom Control, (London: British Psychological Society And Methuen)

252- Day, R.C & Ghandour, M (1984): The Effects Of Television - Mediated Aggression And Real - Life Aggression On The Behavior On Lebanese Children, Journal Of Experimental Child Psychology, 38 Pp(7-18)

253- Deci, E. L; Ryan, R. M.(2000) The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268

254- Deci, E.L; Marylene Gagne; Leone, D.R; Julian Usunov; Kornazheva, B.P. (2001): Need satisfaction, motivation, and well- being in the work Organizations of a Forner Estern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. Journal of Personality and Social Psychology Bulletin, 27(8), 930-942

255- Demo, D .H & Parker, K .D (1987): Academic Achievement And Self – Esteem Among Black And White College Students, Journal Of Social Psychology, (127) Pp(345- 355).

256- Diener, C ., & Dweck, C .(1980): An Analysis Of Learned Helplessness: Ii The Processing Of Success Journal Of Personality And Social Psychology (39) Pp(940-952).

257- Diener, E.L (2000) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist, 55(1), 34-43

258- Diener, E; Shigehiro Oishi; Lucas, R. E. (2003) Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. Annual Review of Psychology, 54, 403-425

259- Dodds, A; Bailey, P; Pearson, A & Yates, L (1991): Psychological Factors In Acquired Visual Impairment: The Development Of A Scale Of Adjustment, Journal Of Visual Impairment And Blindness, 85 (7) Pp (306- 310).

260- Doherty, C. P(1992): Learned Helplessness In Children: A Study Of Depression And Attributional Style, Diss. Abs. Int. 53 (7) Jan.(1993) P(1010).

261- Donovan, W. L (1981): Maternal Learned Helplessness And Physiologic Response To Infant Crying: J. Of Pers. And Soc. Psy V (40) N (5) Pp (919-926).

262- Dryden, W (1996): Inquiries In Rational Emotive Behavior Therapy, Sage Publications, London, New Delhi

263- Duda, J. L& Nicholls,, J.G (1992): Dimensions Of Achievement Motivation In Zchoolwork And Sport, Journal Of Educational Psychology, 39 Pp(290- 299)

264- Durant, J. E. (1993): Attributions for achievement outcomes among behavioral sub - grades of children with the learning disabilities. The Journal of Special Education, 127, (3), 306-320.

265- Dweck, C,S & Licht, B. (1980). Learned Helplessness And Intellectual Achievement. In J. Garber & M. Seligman (Eds.). Human Helplessness: Theory And Applications. Academic Press: New York.

266- Dweck, C. S (1986) Motivational Process Affecting Learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.

267- Dweck, C.S & Leggett, E.L (1988): Asocial-Cognitive Approach To Motivation And Personality: Psychological Review V (95) N (2) Pp (256-273).

268- Dweck, C.S (1975): The Role Of Expectations And Attributions In The Alleviation Of Learned Helplessness Journal Of Personality And Social Psychology V (31) Pp (674-685).

269- Dweck, C.S (2000):Self - Theories: Their Role In Motivation, Personality And Development, Essayes In Social Psycho, New York

270- Eccles, J.S (1987): Gender Roles And Women S Achievement - Related Decisions. Psychology Of Women Quarterly, 11 (3) Pp (135-172)

271- Ellis, A (1994): Reason And Emotion In Psychotherapy Revised And Updated: Abirch Lane Press Book, New York.

272- Erikson, E. & Walker, L. (1972). Organizational Structure and Student Alienation. Educational Administration Quarter. Iy, 8, (5) 15-22,

273- Erikson, E. & Walker, L. (1992). Organizational Structure and Student Alienation. Educational Administration Quarter. Iy, 8, (5) 15-22,

274- Evans, w(2004): the environmental of childhood poverty, American psycholigst, 59 (2): pp(77-92)

275- Famularo, P.J; Renton, R; Kinscherff, C & Barnum, R (1994): Maternal And Child Posttraumatic Stress Disorder In Cases Of Child Maltreatment. Child Abuse And Neglect, 18 (1) Pp (27-36)

276- Feagin, J (1972): "Poverty We Still Believe That God Helps Who Help Themselves "Psychology Today, 6 Pp(101-129)

277- Feather, R (1982): Unemployment And It S Psychological Correlates: A Study Of Depressive Symptoms, Self - Esteem, Protest And Ethic Values, Attribution Style And A Pathy, Australian, Journal Of Psychology, 30 Pp (309-323) .

278- Feather, N.T & Barber, J.G (1983): Depressive Reactions And Unemployment, Journal Of Abnormal Psychology, 92 (2) Pp (185-195).

279- Feather, N. T. & Bond, M. J. (1983). Time Structure And Purposeful Activity Among Employed And Unemployed University Graduates. Journal Of Occupational Psychology, 59, 121-144.

280- Fergusson, D.M & Lynskey, M.T (1997): Physical Punishment/ Maltreatment During Childhood And Adjustment In Young Adulthood. Child Abuse & Neglect, 21(7) Pp (617-630).

281- Fincham, F. D., Hokoda, A. J., & Sanders, R. Jr. (1989). Learned Helplessness, Test Anxiety, And Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. Child Development, 60, 138-145.

282- Fincham, F.D(1988): Children's Reactions To Failure: Implications For Education: European Journal O.

283- Fromm, e(1961): man for himself, newyork: Rinehart and Winston.

284- Furnham, A. (1985). "Just World Beliefs In An Unjust Society: A Cross Cultural Comparison". European Journal Of Social Psychology, 15:363-366.

285- Garcia, R .Y (1997): Learned Helplessness Or Expectation Value ? A Psychological Model For Describing The Experience Of Different Categories Of Unemployed People? Journal Adolescence, 20 (3) Pp (321-332)

286- Gilbert, P. (2000). Counselling for depression, London: SAGE, publications, Second Edition.

287- Giles, S., J (1994): Family Structure And Corporal Punishment International Sociological Association, P (32)

288- Greenberg, .1., & Pyszczynski. T. (1985). Compensatory Self-Inflation: A Response To The Threat To Self-Regard Of Public Failure. Journal Of Personality And Social Psychology. 49. 273-280.

289- Greenberg, N., S., & Beck, A., (1989): Depression Versus Anxiety: A Test Of The Content Specificity Hypothesis: Journal Of Abnormal Psychology V(98) N(1) Pp(9-13).

290- Grimes, L (1981): learned helplessness and attribution theory: redefining children's learning problems, learning disability Quarterly, v (4) n(1) PP(91-100).

291- Hackett, G & Betz, N,E (1981): A Self - Efficacy Approach To The Career Development Of Women. Journal Of Vocational Behavior, 18 (2) Pp (326-329).

292- Hansen, W B; Graham, Jw; Sobel, J L; Shelton, D.R; Flay, B .R & Johnson. C .A (1987): The Consistency Of Peer And Parent Influences On Tobacco, Alcohol, And Marijuana Use Among Young Adolescents, Journal Of Behavioral Medicine, 10 Pp, 559-579.

293- Harrell, R & Strauss, F (1986): Approaches To Increasing Assertive Behavior And Communication In Blind And Visually Impaired Persons, Journal Of Visual Impairment And Blindness, 80 (6) Pp (794- 798)

294- Harrington, h.c; Herrera, v.m &stuewig, j (2003): abuse males and abused females in adolescent relationships: risk factor similarity and

dissimilarity and the role of relationship seriousness. jounal of family violence, 18(6) pp(325-339)

295- Hawkins, J .D; Catalano, Rf & Miller, Jy (1992): Risk And Protective Factors For Alcohol And Other Drug Problems In Adolescence And Early Adulthood: Implications For Substance Abuse Prevention. Psychological, 112 Pp, 64-105.

296- Head, D (1992): Learned Helplessness In Children With Visual Handicaps: A Pilot Study Of Expectations, Persistence And Attributions, Diss Abst Inter, P (58) A

297- Holliday, A.E. (1997) 106 Ways to better School–Community Relation. The Education Digest, 62, (5) 14-17

298- Horne, S (1999): Domestic Violence In Russia, America Psychological, 54 (1) Pp (55-61).

299- Hoy, C (1986): Preventing Learned Helplessness: Academic Therapy V(22) N(1) Pp (11-18).

300- Hoyle .j(1993): our children: droputs, push –outs an burbouts, people and education, 1(1) pp(26-41)

301- Hunt, M. (1996). "The Individual, Society, Or Both? A Comparison Of Black, Latino And White Beliefs About The Causes Of Poverty." Social Forces. 75(1):293-332.

302- Hyman, G, D & Dweck, C.S & Cain, K (1992): Young Children'S Vulnerability To Self - Blame And Helplessness, Child Development V (63) Pp(401-415).

303- Jackson L. A & Lorance .D: T (1979): Is "Refinement" Of Attribution Theory Necessary To Accommodate The Learned Helplessness Reformulation? A Critique Of The Reformulation Of Abramson Seligman And Teasdale Journal Of Abnormal Psychology V(88) N (6) Pp (681-682) .

304- James, romando (1998): the perceived effect of social alienation college student journal, 32(2) pp (228-240).

305- Jankovicco, I .N (1983): Impaired Performance Criteria And Human Helplessness: Time To Give Up? Paper Presented At The Annual Meeting Of The Western Psychological Association. San Francisco C.A. (1983).

306- Janoff – Bluman, R & Marshall, G (1982): Mortality, Well –Being And Content. A Study Of Apopulation Of Institonalized Aged, Personality And Social Osychology Bulletin, (8), Pp (691-698).

307- Jessor, R. (1987). Risky Driving And Adolescent Problem Behavior: An Extension Of Problem Behavior Theory. Alcohol, Drugs, And Driving, 3, 1-12 .

308- Johnson, A. H, & El-Banna, H. (1989): Understanding learning difficulties a predictive model. Studies in Higher Education, 14, (2), 159-169.

309- Johnson, A. H. (1983): Training the Teacher to be aware of students learning difficulties, In Tmer, P., Hofstein, and Ben - peretz, eds. preservice and inservice traning of science Teachers, Rehovot, Internationals Science Services.

310- Johnson, A. H. (1984): New stars for the Teacher to steer by, Journal of Chemical Education, 61, (10), 847 – 849.

311- Johnson, E .H & Greene, A.F (1991): The Relationship Between Suppressed Anger And Psycholsocial Distress In African American Male Adolescents. Journal Of Black Psychology, V(18) Pp (47- 65)

312- Johnson H., E., (1989): The Effects Of The Enright Arithmetic Program On The Emotional Deficits Associated With Learned Helplessness. Diss. Abs. Inter V(50) N(1) July (1989) Pp(38)A.

313- Johnson, D.S (1981): Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship Of School Failure To Achievement Behavior, Attributions And Self-Concept, Journal Of Educational Psychology, 73 (2) Pp (174-180).

314- Johnson, M. P., (1995): Patriarchate Terrorism And Common Couple Violence: Two Forms Of Violence Against Women, Journal Of Marriage And The Family, May, V. 57, N. 2, Pp. 283-294.

315- Jones, S. L., Nation, J. Ft., & Massad, P. (1977). Immunization Against Learned Helplessness In Man. Journal Of Abnormal Psychology, 86, 75-83.

316- Josph, J (1986): Attributions Of Learning Disabled Children, Journal Of Educational Psychology, N(78) (1) Pp(39-64).

317- Judy, A.B (1988): Problem-Solving Strategies In Learned Disabled And Normal Boys: Developmental And Instructional Effects. Jou. Of Educe. Psy. V (80) N (2) Pp (184-191).

318- Kaffman, M., & Elizur, E. (1984) Children's Bereavement Reactions Following Death Of The Father. Special Issue: Family Psychiatry In The Kibbutz. International Journal Of Family Therapy,6 (4), 249-283.

319- Kaltheen, K (1996): The Effects Of Political Violence On Palestinian Children's Behavior Problems: A Risk Accllmulation Model.. Child Development, 67 (1) Pp (33-45)

320- Kamins, M &Dweck, C.S (2000): Person Vs Process Praise And Criticism: Implication For Contingent Self – Worth And Coping. Developmental Psychology, (5) 87 Pp (45-59)

321- Kaplan, L.S & Geoffroy, K.E(1993): Copout Or Burnout ? Counseling Strategies To Reduce Stress In Gifted Students. The School Counselor, March, V(40) Pp(247-252).

322- Kaplan,L.S(1995): Self-Esteem Is Not Our National Wonder Drug, The School Counselor May, 42: Pp (341-345).

323- Kasser, T; Ryan, R.M. (1996) Further examining the American dream: Well-being correlates of intrinsic and extrinsic goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 22, 281-288

324- Kelley, H& Michele, L.C (1980): Attribution Theory And Research: Annual Review Psycho V(31) Pp (457-501) .

325- Kennell, J., Klaus, M., Mcgrath, S., Robertson, S., & Hinkley, C. (1991). Continuous Emotional Support During Labor In A Us Hospital. Journal Of The American Medical Association, 265, 2197-2201.

326- Kessler, R, Turner, B & Hiuse, J (1997): Unemployment And Mental Health In Community Sample, Journal Of Health And Social Behavior, 4 Pp (51-59)

327- Kessler, R.C., Foster, C., Joseph, J., Ostrow, D., Et Al. (1991). Stressful Life Events And Symptom Onset In Hiv Infection. American Journal Of Psychiatry, 148, 733-738.

328- King, L.A; Napa,C.K.(1998) What makes a life good?. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 156-165

329- Kirk, S .A., Gallaghr, J. J& Anastasiow, N. J (1997): Education exceptional children, (8th. ed), New York, Mifflin.

330- Klein, D& Seligman, M.E.P (1976): Reversal Of Deficits In Learned Helplessness And Depression: J Of Abnormal Psycho V(85) N(1) Pp (11-26)

331- Knoop, R (1986): Causes Of Alienation A Mong University Professors, Perceptual & Motor Skills, 63 (2) Pp (677-678)

332- Koegel, R .L & Mentis M (1985): Motivation In Childhood Autism: Can Ehey Or Won T They ? Journal Of Child Psychology And Psychiatry And Allied Disciplines, 26 Pp (185-191)

333- Koegel, R L; O Dell, M & Unlap, G (1988): Producing Speech Use In Nonverbal Autistic Children By Reinforcing Attempts. Journal Of Autism And Developmental Disorders, 18 Pp (525-538)

334- Kozu, J (1999): Domestic Violence In Japan, America Psychological, 54 (1) Pp (50-54)

335- Krantz, D. S. (1980). Cognitive Processes And Recovery From Heart Attack: A Review And Theoretical Analysis. Journal Of Human Stress, 6, 27-38.

336- Kuhl .J (1985): Volitional Mediators Of Cognition - Behavior Consistency: Self - Regulatory Processes And Action Versus State Orientation. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds). Action Control: From Cognition To Behavior (Pp. 101-128) New York: Springer - Verla

337- Kuhl, T., (1981): Motivational As Functional Helplessness, The Moderating Effect On State Versus Action Orientation, Journal Of Personality And Social Psychology V(40) N(2) Pp(155-170).

338- Lane, eric .j et al (1999) correlates of social alienation among college students. college student journal, 33(1) pp (7-10)

339- Larry, B. (1992): Attribution Styles Of High School Students And High School Dropouts: Diss. Abs. Inter. V (53) N (1) Pp (43) A.

340- Laudenslager, M. L. Et Al.(1983)Coping And Immunosupression: Inescapable But Not Escapable Shock Suppresses Lymphocyte Proliferation. Science, 221, 568-570.

341- Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory And Research: Past, Present, And Future. Psychosomatic Medicine, 55, 234-247.

342- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, And Coping. New York: Springer. A. Chapter 1: The Stress Concept In The Life Sciences, 1-21.

343- Lepore, S. J., Evans, G. W., & Schneider, M. L. (1991). Dynamic Role Of Social Support In The Link Between Chronic Stress And Psychological Distress. Journal Of Personality And Social Psychology, 61, 899-909.

344- Lichet, B. C. & Kistner, J. A. (1985): Causal attribtions of learning disabled chIldren: Individual Differences and Psychology, 77, (2), 208-216.

345- Lichtheim, G (1968): Alienation In The International Encyclopedia Of Social Science, 1 (7)

346- Liu, T,.J & Steele, C.M (1986): Attributional Analysis As Self-Affirmation: Jo. Of Pers. And Soc. Psy.. V(51) N(3) Pp(531-540).

347- Loos, M.E & Alexander, P.C (1997): Differential Effects Associated With Self- Reprted Histories Of Abuse And Neglect In College Sample. Journal Of Interpersonal Violence, 123, Pp (183-195).

348- Losier G, F & Vallerond, R, J (1997): The Temporal Relationship Between Perceived Competence And Self-Determined Motivation, The Journal Of Social Psychology V(134) N(6) Pp(793-801).

349- Lucow, J. P & Crow, E. K & Kohn, J. P. (1985): Leavened helplessness: Perceived effects of ability and effect on academic

performance among (EH) and (LD / EH) Children. Journal of learning Disabilities, 18, 8.

350- Lucow, J. P & Crow, E. K &Kohn, J .P (1985): Learned Healplessness: Perceived Effects Of Ability And Effect On Academic Performance Among (Eh) And (Ld/Eh) Children: J Of Learning Disabilities V(18) (8), 470-474

351- Lyons, L & Woodw, P.J (1991): The Efficacy Of Rational Emotive Therapy: A Quantitative Review Of The Outcome Research: Clinical Psycho Review V (11), 357-369)

352- Macafee, R(1995): Physicians And Domestic Violence: Can We Make A Difference ? Journal Of The American Medical Association, 273 (22) Pp (1790- 1791)

353- Maddux, J.E& Meier .L.J (1995): Self- Efficacy And Depressions In: Maddux, J.E (Ed) Self- Efficacy Aadaptation And Adjustment. Plenum Press

354- Makus, H (1977): Self - Schemata And Processing Information About The Self. J Of Personality And Social Psycho. V(35) Pp(63-78)

355- Mallah-Karen, (1997): Children's Social Information Processing In The Context Of Family Violence (Child Abuses Posttraumatic Stress Disorder), V. 58-98 Of D.A.I, 1997-1999/03, P. 5125.

356- Mals, R. (1992): The Validity And Evolution Of A Concept Student Alienation, Adolescence, 22(102) Pp. 731-741.

357- Mann, F (1995) How To Achieve And Increase Personal Power: Http: //Www.Mind -Trek.Com

358- Mantzicopoulos, P(1997):How Do Children Cope With School Failure? A Study Of Social Emotional Factors Related To Children's Coping Strategies Psychology In The School V(3e4) N(4) Pp(229-237).

359- Manuck, S., Cohen, S., Rabin, B. S., Muldoon, M F., & Bachen, E. A. (1991). Individual Differences In Cellular Immune Response To Stress. Psychological Science, 2, 111-115.

360- Maravita, a (1994):post- traumatic amnesia .irih. dispsicologia, neuro. psychiat, 55 (5) pp (922-938)

361- Marcia, J,E (1980): Identity And Adolescence, In, J .E Adelson (Ed) Handbook Of Adolescent Psychology. New York: Wiley

362- Marcia, J.E & Toder, N .L (1973): Ego Identity Status And Response To Conformaity Pressures In College Woman, Journal Of Personality And Social Psychology, 20 (2)

363- Marks, S. B(1998): Under Standing And Preventing Learned Helplessness In Children Who Are Congenitally Deaf-Blind Journal Of Visual Impairment & Blandness V(92) N(3) Pp(200-211).

364- Markus, H.& Nurius, P(1986): Possible Selves: American Psychologist V(41) Pp(954-969).

365- Marsh, H,W (1991): Failure Of High Ability High School To Deliver Academic Benefits Commensurate With Their Students Ability Levels. American Educational Research Journal V(28) Pp(445-480).

366- Martin, H .P (1979): Child Abuse And Child Development Child Abuse Abd Neglect, 3 (2): Pp (415-421)

367- Martin, R & Donald, W.J(1983): Learned Helplessness And "Fear Of Success" In College Woman: Journal Of Research V(9) N(2) Pp(1067-1072).

368- Mau, R (1992): The Validity And Evaluation Of A Concept Student Alienation, Adolescence, 27 (107) Pp (731-741)

369- Mc Crone, W.P (1979): Learned Helplessness And Level Of Underachievement Among Deaf Adolescents, Psychology In The School, 16 (3) Pp (430-434)

370- Mercer. C. D. (1992): Students with learning disabilities (4th ed), New York, Merrill – Macmillan publishing Co.

371- Micheal, P; John, C & Richard, H (1986): Disabled Persons, Attitudes Toward Disability,, A Quarterly - Journal - Of - Human Behavior, 23 (2-3) Pp (16-20).

372- Midgly, C & Arunkumar, R & Urdan,T.C (1996): "If I Don't Do Well Tomorrow, There's A Reason" Predictors Of Adolescents Use Of Academic Self-Handicapping Strategies Jou. Of. Ed. Psy. V(88) N(3) Pp(423-434).

373- Mikluncer, M, Kedem, P & Zilcha- Segal, H(2005): Learned Helplessness Reactance On Cue Utilization Journal Of Research In Personality V(23) Pp(235-247)

374- Mikluncer, M. (1988): A Case Study Of Three Theories Of Learned Helplessness: The Role Of Test Importance. Motivation And Emotion, 12,371-384.

375- Mikluncer, M. (1988): Freedom Of Choice, Control, And Learned Helplessness. Journal Of Clinical And Social Psychology, 7,203-213.

376- Mikluncer, M. (1989): Coping And Learned Helplessness: Effects Of Coping Strategies On Performance Following Unsolve Problems European Journal Of Personality, 3,181-194.

377- Milkulinet, M. (1994): Human learned helplessness: A Coing perception phenomehum press: New York.

378- Miller, A (1991): Breaking Down The Wall Of Silience, Translated By: Simon Woaral, Dutton, Penguin, New York .

379- Miller, I. W & Norman, N. H. (1979): Learning helplessness in human a review and attribution theory Model psychological Bulletin, 86, 93-119.

380- Miller, W.,M. (2001). Using Test Lets To Identify Cognitive Domains Measured By A Kindergarten Diagnostiv Assessment. Eric Document Reproduction Service, (Abstract), Ed456129.

381- Miserandino, M (1996): Children Who Do Well In School: Individual Differences In Perceived Competence And Autonomy In Above Average Children, Journal Of Educational Psychology, 88(2) Pp(203- 214)

382- Moneta, G & Csikszentmihali, M (1996): The Effect Of Perceived Challenges And Skills On The Quality Of Subjective Experience, Jo. Of. Personality V(64) N(2) Pp(275-290).

383- Mongrain, M (1998): Parental Representations And Support - Seeking Behaviors To Dependency And Self - Criticism, Journal Of Personality, V(66) Pp (151- 172).

384- Moshman. D & Glover, J. A & Bruning, R. H. (1987): Developmental psychology a Total Approach, Canada, Little Brown & Co (Canada) Limited.

385- Mullen, p,e(2003): invited commentaty on: abusive experience and psychiatric morbidity in woman primary care attenders. british journal of psychiatry, 183(4) pp(340-341)

386- Muuss, R .(1988): Theories Of Adolescence. New York: Random House.

387- Myers, D.G (1988): Social Psychology The Magrow-Hill Companies New York, San Francisco

388- Myers, D.G.(2000) The funds, frinds and faith of happy people. American Psychologist, 55(1), 56-67

389- Nathawat, S.S, Singh, R & Singh, B (1997): The Effects Of Need For Achievement On Attributional Style The Journal Of Social Psychology V(137) N(1) Pp(55-62).

390- Nation, J.R & Massad, P(1978): Persistence Training: A Partial Reinforcement Procedure For Reversing Learned Helplessness And Depression. Jo. Of Experimental Psychology: General V(107) N(4) Pp(436-451).

391- Newsom, J. T., Knapp, J. E., & Schulz, R. (1996). Longitudinal Analysis Of Specific Domains Of Internal Control And Depressive Symptoms In Patients With Recurrent Cancer. Health Psychology, 15, 323-331.

392- Niaz, M. (1989): The relation between M- demand algorithms and problem solving a Neo - piagetion analysis. journal of Chemical Education, 6, (5), 422-424.

393- Nichols, J.D & Steffy, B.E(1999): An Evaluation Of Success In An Alternative Learning Programme: Motivational Impact Versus Completion Rate, Educational Review V(51) N(3) Pp(207-219).

394- Nichols, J.D & Utesch, W(1998): An Alternative Learning Program: Effects On Student Motivation And Self-Esteem: The Journal Of Educational Research V(91) N(5) Pp(272-278).

395- Nolen-Hoeksema, S (2005): Sex Differences In Depression Stanford: Stanford University Press.

396- Nolen-Hoeksema, S., Girgus. S & Seligman, M. E.,P., (1986): Learned Helplessness In Children: A Longitudinal Study Of Depression. Achievement And Explanatory Style: Journal Of Personality And Social Psychology, 51 (4) Pp (435-442).

397- Nurius, p.s; macy, r.j; bhuyan, r ;holt, v.l ;kernic, m .a & rivara, f.p (2003): contextualization depression and physical functioning in battered woman: adding vulunerability and resources to the analysis. journal of interpersonal violence, 18(12) pp(1411-1431)

398- Oates, R.K (1996): The Spectrum Of Child Abuse Assessment, Treatment And Preventation .New York: Brunner / Mazel, Inc.

399- Olinger, L.J.Kuiper, N.A &Shaw, B.F .(1987): Dysfunctional Attitudes And Stress Full Life Events: An Interactive Model Of Depression, Cognitive Therapy And Research V(11) N(1) Pp(25-40).

400- Orbach, I,& Hados, 2 (1982): The Elimination Of Learned Helplessness Deficits As A Function Of Induced Self –Esteem, Journal Of Research In Personality (16) No (4) Pp (511-523)

401- Ormrod, J, .E, (1998): Educational Psychology, Developing Learners, Second Edition, Upper Saddle River, New Jersey Columbus Obio .

402- Osterling, J & Dawson: G (1994) Early Recognition of Children with Autism, A Study Birthday Home Video Types, J. of Autism and Development Disorders (, 24, (3) P. 246: 57) .

403- Page, E.M; Kitchin - Becker, S., Solovan, D .,Golec, T &Harbert, D.L (1992): Interpersonal Violence: A Priority Issue For Health Education, Journal Of Health Education, 23 (5) Pp (286- 292)

404- Pajares, F (1996): Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings Review Of Educational Research V(66) N(4) Pp(543-578).

405- Pappo,M(1983): Fear Of Success: The Construction And Validation Of Measuring Instrument. Journal Of Personal Assessment. 47 (1) Pp(36-47)

406- Parker, D & Brody, J (1982): Risk Factors For Alcoholism & Alcohol Abuse Among Employed Men & Woman 0 A Review Of Research Issues Research Monograph. New York: Roland

407- Parker, g & lee, c(2002): violence and abuse: an assessment of mid – aged Australian women s experience. austerlian osycholigist, 37(2) pp(142-148)

408- Pascual – Leone, J. (1970): A mathematical modle for the transition role in piaget's developmental stage. Acta psychologica, 32, 301 – 345.

409- Pearl, R. & Bryan, T. H, & Donahue, M. (1980): Learning – disabled childern's attributions for success and failure. Learning disability Quarterly, 3, (1), 3 – 90.

410- Perry, R.P (1999): Teaching For Success: Assisting Helpless Students In Their Academic Development: Education Canada V (39) N(1) Pp(16-19).

411- Peterson, C., & Maier, S., F., & Seligman, M., E., P., (1995): Learned Helplessness A Theory For The Age Of Personal Control. New York. Oxford University Presses.

412- Peterson, C., & Villanova, P., (1988): An Expended Attributional Style Questiannaire: Journal Of Abnormal Psychology, 97 (1) Pp(87-89).

413- Peterson, C., Semmel, A., Vanbaeyer.C., Abramson L.Y., Metalsky, G., & Seligman M.I, E., P., (1982): The Attributional Style Questionnaire Cognitive Therapy And Research V(6) N(3) Pp(187-299).

414- Pett, S (1984): Unemployment And Suicidal Behavior: A Review Of The Literature Of Social Science Abd Medicinw, New York, Basic Books,

415- Phillips, D.A (1987): Socialization Of Perceived Academic Competence Among Highly Competent Children, Child Development, 58, Pp)1308-1320)

416- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 25,92-104.

417- Pittman, T.S & Pittman, N.L (1980): Deprivation Of Control And The Attribution Process: J. Of Pers. And Soc. Psy. (39) Pp(377-389).

418- Polk, K (1984). The New Marginal youth Crime and Delinquency, 30 (3), 462 – 480.

419- Polloway, E .A & Smith, J .D (1983): Changes In Mild Mental Retardation: Population Programs And Perspective. Exceptrional Children, 50 (2) Pp (149-159)

420- Priddy, J .M (1982): Overcoming Learned Helplessness In Elderly Clients: Skills Training For Service Providers, Educational Gerontology V (8) N (5) Pp (7 - 18) Sep - Oct, 1982 .

421- Ramas, M .L (1991): Perceived Gender And Drive Foe Success, Journal Of Psychology (24), 1, Pp(59-64)

422- Ramirez, A. M., Craig, T. K. J., Watson, J. P., Et Al. (1989). Stress And Relapse Of Breast Cancer. British Journal Of Medicine, 298, 291-293.

423- Rehm, L. B(1977): A. Self-Control Models Of Depression Behavior Therapy V(8) Pp(787-804)

424- Reiff,H.B& Gerber .P (1990): Cognitive Correlates Of Social Reception In Students Wit Learning Disabilities Journal Of Learning Disability V (23) N (4)

425- Revans, R .W (1982): The Origins And Growth Of Action Learning, Bramley, Chartwellbart .

426- Ris, M., Woods, D & Donald, J(1983): Learned Helplessness And "Fear Of Success" In College Women. A Journal Of Research V(9) N(10) Pp(1067-1072).

427- Rizley, R., (1978): Depression And Distortion In The Attribution Of Causality: Journal Of Abnormal Psychology.

428- Rodney, c.a&mandzuk,d(1994): the alienation of undergraduate education students: acase study of a Canadian university, journal of education for teaching, 20 (2) pp(179-193).

429- Roeser, R .,W; Midgley, C &Urdan, T.,C (1996): Perceptions Of The School Psychological Environment And Early Adolescents Psychological And Behavioral Functioning In School: The

Mediating Role Of Goals And Belonging, Journal Of Educational Psychology, 88, (3) Pp (408-422)

430- Roth, S. (1980): A Revised Model Of Learned Helplessness In Humans. Journal Of Personality V(48) Pp(103-133)

431- Roueche, J .E & Mink, O .G (1982): Overcoming Learned Helplessness In Community College Students, Jou Of Developmental & Remedial Education: V (5) N (3) Pp (2-5) Spr 1982 .

432- Ryan, R. & Grinisk, W. (1986): Origins And Pawns In The Classroom: Self-Report And Projective Assessments Of Individual Differences In Children's Perceptions. Journal Of Personality And Soc. Psycho, 50., Pp (350-358)

433- Ryan, R. M; Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55 (1), 68-78

434- Ryan, R. M; Deci, E. L. (2000) The darker and Brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. Psychological Inquiry, 11(4), 319-338

435- Ryan, R.M; Deci, E.L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67

436- Sarason, I.G, Sarason, B.R,. Keefe, D, E, Hayes, B.F & Shearin, F.N(1986) Cognitive Inter Ference: Situational Determinants And Trait Like Characteristics, Journal Of Personality And Social Psy. V(51) N(2) Pp(215-226).

437- Schmit, M. J., Amel, E. L., & Ryan, A. M. (1993(. Self-Reported Assertive Job-Seeking Behaviors Of Minimally Educated Job Hunters. Personnel Psychology, 46, 105-124.

438- Schmitz, B, & Skinner, E (1993): Perceived Control, Effort And Academic Performance: Interindividual Intraindividual And Multivariate Time-Series Analyses: Journal Of Personality And Social Psychology V (64) N(6) Pp(1010-1028) .

439- Schmuch, Peter; Kasser, T; Ryan, R. M.(2000) Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in

German and U.S. college students. Social Indicators Research, 50(2), 225-241

440- Schotte, D.E & Clum, G.A (1982): Suicide Ideation In A College Population: A Test Of A Model. Journal Of Consulting And Clinical Psychology, 50 Pp (690-696).

441- Schotte, d.e & clum, c.a (1987): proplem solving skills in suicidal psychiatric patiants, journal of conselling and clinical psychology, 55 (2) pp(49-54)

442- Schrow G & Aplin, B(1998): Teacher Preferences For Mastery- Oriented Students, V(91) N(4) Pp(215-220).

443- Schulz, R., (1976). Effects Of Control And Predictability On The Physical And Psychological Well-Being Of The Institutionalized Aged. Journal Of Personality And Social Psychology, 1976, 33, 563-573.

444- Schunk, D.H (1996): Goal And Self -Evaluative Influences During Children S Cognitive Skill Learning, American Educational Research V (33) Pp(359-382).

445- Schunk, D.H & Rice, J.M (1993):Strategy Fading And Progress Feedback: Effects On Self - Efficacy And Comprehension Among Students Receiving Remedial Services, Jou Of Special Education V (27) pp (257-267)

446- Schunk, D. (1985). Self-Efficacy And School Learning. Psychology In The Schools. 22, 208-223.

447- Scott, C.G &Murray, G.C(1996): Student Self-Esteem And The School System: Perceptions And Implications The Journal Of Educational Research May, June, V(89) N(5) Pp(286-293).

448- Seifert, T.L (1995): Characteristics Of Ega And Task- Oriented Students: A Comparison Of Two Method Ologies: Br. J. Of Edu. Psy. V(65) Pp(125-138).

449- Seligman, M. E. (1998) : Learned Optimism, New York, Pochet books .

450- Seligman, M., E., P, (1975): Helplessness: On Depression Developments, And Death. San Francisco: Freeman.

451- Seligman, M., E., P, (2000): Helplessness: On Depression Developments, And Death. San Francisco: Freeman.

452- Seligman, M.E.P & Schulman, P (1986): Explanatory Style As Predictor Of Productivity And Quitting Among Life Insurance Agents, Journal Of Personality And Social Psychology, 50 Pp(832-838)

453- Seligman, M.E; Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An Introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14

454- Seybold, D:(1993): Investigating Stress Associated With Mobility Training Through Consumer Discussion Croups Journal Of- Visual-Impairment And Blindness V(87) N(4) Pp(111-112).

455- Sheldon, Kennon M.; Elliot, Andrew J. (1999) Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. Journal of personality & social psychology, 76(3), 482-497

456- Sheldon, Kennon M.; Ryan, R; Reis, Harry T. (1996) What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. Personality & Social psychology Bulletin, 22 (12), 1270-1279

457- Sher, K.J, Wood, M.D &Wood, P.K & Raskin, G(1996): Alcholoutcome Expectancies And Alcoholism: A Latent Variable Cross- Lagges Panel Study, J .Of. Abnormal Psychology V (105) N(4) Pp(561-574).

458- Sisk, D (1987): Creative Teaching Of The Gifted. New York, Mc Graw Hill

459- Skaalvik, E.M (1993): Ego -Involvement And Self - Protection Among Slow Learners: Four Case Studies Scandinavian J Of Educational Research, V (37) Pp (305- 315).

460- Skaalvik, E.M (1997): Self - Enhancing And Self - Defeating Ego Orientations: Relations With Task And Avoidance Orientation Achievement, Self - Perceptions And Anxiety. J Of Education Psychology, V (89) Pp (71- 81) .

461- Skinner, E.A (2003): The Origins Of Young Children's Perceived Control: Mother Contingent And Sensitive Behavioral Development V (9) Pp (359-382).

462- Sklar, L. S., & Anisman, H. (1981). Stress And Cancer. Psychological Bulletin, 89, 369-406.

463- Smith, P. R (1997): Effects Of Emotional And Physical Abuse On Self – Esteem, Trust, And Intimacy (Emotional Abuse, Woman Survivors) Dai – B, P: (4727), Jan

464- Smith, R. C. (1983) : Learning disabilities. The information of learners, tasks and setting. Boston: LittLe Brown Co.

465- Smith, T., W., & Houston, B., K., & Zurawsk, R., M., (1984): Irrational Beliefs And The Arousal Of Emotional Distress: Journal Of Counseling Psychology V(31) N(2) Pp(190-201).

466- Sonja, Lyubomirsky. (2001) Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. American Psychologist, 56(3), 239-249

467- Soraci, S.A(1986): Differential Attention Functioning In Learned - Helpless And Mastery- Oriented Children Paper Presented At The Annual Convention Of The American Psychological Association (94th Washington .D. C, Aug 22-26, 1986).

468- Sowo, C.J(1992): Understanding Clients Perceptions Of Stress Journal Of Counseling And Development V(71) N(2) Pp(179-183).

469- Spencer, R; Daniel, H; Van – Dusen, P & Margaret, C (1997): Response Patterns Of Children With Vusual Impairments On Measures Of Internalized Self – Responsibility, Amphitheater School District, Dep Of Psychology, Tucson, Usa, Fal, 29 (3) Pp (121-127)

470- Spiegel, D., Bloom J., Et Al. (1989). Effect Of Psychosocial Treatment On Survival Of Patients With Metastatic Breast Cancer. Lancet, 2, 888-891.

471- Spodek, B., "Poverty, Education, And The Young Child", 183-188, In Frost, J. L., And Hawkes, G. R., (Eds.), The Disadvantaged Child, Op. Cit. P. 183.

472- Stacy, B& Singer, M (1985). "The Perception Of Poverty And Wealth Among Teenager." Journal Of Adolescence, 8:231-241.

473- Steel, Piers; Ones, Deniz S.(2002) Personality and Happiness: A national-level analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 83(3), 767-781

474- Stenberg, J (1999): Cognitive Psychology, New York, Harcoyrt Brace College Publishers

475- Stepik, D & Gralinsk, H (1996): Children's Theories Of Intelligence And School Performance Journal Of Educational Psychology V (88) Pp (397-407)

476- Stepik, D (1998): Motivation To Learn, Library Of Congress Catalog Card, U. S. A

477- Stone, A. A., Kennedy-Moore, E., & Neale, J. M. Association Between Daily Coping And End-Of-Day Mood. Health Psychology, 14, 341-349.

478- Strong, C & Shaver, J (1991): Modifying Attitudes Toward Persons With Hearing Impairments: A Comprehensive Review Of The Research – American – Annals Of The Seaf, 136 (3) Pp (252- 260) .

479- Sund, R.B (1976): Piaget For Educators: A Multimedia Program, Charles, E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio .

480- Sunson, E(1982): An Empirical Analysis Of Fortune Definition Of Learning Disabilities With Elementary Students Diss. Abr. Int, 43, 4: 1087

481- Swanson, H. L. (1987) : Information processing theory and learning disabilities: An overview. Journal of (L. D), 20, (1), 3 – 17.

482- Swanson, H. L. (1988) : Comments counter comments and new thoughts. Journal of learning Disabilities, 21, (5), 289 – 298.

483- Sweeney, s., p.,& Anderson, k., & bailey, s(1999): ATRibutional style in depression: a meta- analysis: journal of personality and social psychology V(50) PP(974-991).

484- Sweeten h, J (1996): can children with Autism Strategies for change, Garden ress. New. York.

485- Tapp, J & David, B (1977): Alienation And Education A Model For Empirical Studis, Journal Of Educational Research, 17 (2) Pp (104- 109)

486- Taylor, S. (1983). Adjustment To Threatening Events: A Theory Of Cognitive Adaptation. American Psychologist, 38, 1161-1173.

487- Taylor, S. E. (1979). Hospital Patient Behavior: Reactance, Helplessness Or Control? Journal Of Social Issues, 35, 156-184. Read Pages 156-174.

488- Tennen, H., (1982): A Review Of Cognitive Mediators In Learned Helplessness: Journal Of Personality V (50) Pp (226-241).

489- Terr, L. C. (1983). Chowchilla Revisited: The Effects Of Psychic Trauma Four Years After A School-Bus Kidnapping. American Journal Of Psychiatry,140, 1543-1550.

490- Thomson, william .c & wendt, j. c (1995): contribution of hardiness and school climate to alienation experciened by student teachers, journal of educational research, 88(5) pp (269-275)

491- Thomson, william cass (1993): the contribution of school cliamate and hardiness to the level of alienation experienced by student teachers, unpublished doctoral dissertion, university of Houston

492- Thomson, N., (2000): Children Of Battered Women: Family Dynamics And Their Effect On Behavioral Profiles, Dissertations Or Theses Undetermined (040) U.S. California, P. 69.

493- Thomson, T (1993): Characteristics Of Self- Worth Protection In Achievement Behavior: British J. Of Edu. Psy., V(63) Pp(469-488).

494- Tiggemann, M., & Winefield, A., H., & Winefield H., R., & Goldney,

495- Timio, M. Verdecchia, P., Venanzi, S. Gentili, S. Ronconi, M., Francucci, B. Montanari, M., & Bichisao, E. (1988). Age And Blood Pressure Changes: A 20- Year Follow-Up Study In Nuns In A Secluded Order. Hypertension, 12, 457-461.

496- Travis, j.e(1995): alienation from learning. journal for just and caring education, 1 (4) pp(434-449)

497- Tuma, E (1998): Poverty And Inequality Of Earnings In The Arab World: Ts There A Way Out. Paper Presented At The International

Coference On Earnings Inequality, Unemployment And Poverty In The Middle East And North, Jebeil. Lebanon

498- Turrisi, R & Wiersma, K (1999): Examination Of Judgments Of Drunknness, Being Drinking And Drunk Driving Tendencies In Teens With And Without A Family History Of Alcohol Abuse, Alcoholism: Clinical And Experimental Research, 23 Pp (1-8)

499- Valery Chirkov; Ryan, R.M; Youngmee Kim; Ulas Kaplan.(2003) Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. Journal of Personality and psychology, 84(1), 97-110

500- Vandelle, J.A & Cohens, N (2003): Male Hanor And Female Fidelity: Impliit Cultural Scripts That Perpetuate Demestic Violence, Journal Of Personality And Social Psychology 84 (5) Pp 997-1010)

501- Varia, R, Abiding, R.R &Dass, P (1996): Perceptions Of Abuse: Effects On Adult Psychological And Social Adjustment. Child Abuse & Neglect, 15 Pp(223-238)

502- Vispoel, W .P & Austin, J, R (1993): Constructive Response To Failure In Music: The Role Of Attribution Feedback And Classroom Goal Structive, Brit. J Of Ed Psy (63)

503- Voyce, J .A(1996): An Investigation Of The Relationship Among Attributional Predatory Of Coping With Real Life Events By Chemically Dependent In Patients, Diss. Abs. Inter V (57) N(8) P(3407) A,1997

504- Walker .E (1984): The Battered Women Syndrome, Springer New York: Springer Publishing Co.

505- Walker .E (1999): Psychology And Domestic Violence Around The World, America Psychological, 54 (1) Pp (12-29)

506- Wallach,L .B (1991) Helping Children Cope With The Consequences Of Violence: Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Association For The Education Of Young Children (U.S.A.) Nov,199

507- Wanberg, C, R (1997): Antecedents And Outcomes Of Coping Behaviors Among Unemployed And Reemploy Individuals J, Of. Applied Psyche V (82) N (5) Pp (731-744)

508- Wanberg, C,, R; Watt, J .,D & Rumsey, D.,J (1997): Individuals Without Lobs: An Empirical Study Of Jop – Seeking Behavior And Reemployment, Journal Of Applied Psychology, 81 (1) Pp (76-87)

509- Webb, W (1993): Cognitive Behavior Therapy With Children Of Alcoholics, The School Counselor, V(40) Pp(120-127).

510- Weiner, B. (1992) : Human motivation: Metaphors, Theories and research. U.S.A library of Congress Cataloging – in publication data.

511- Weiner, B (1986): An Attributional Theory Of Motivation And Emotion-New York -Berlin Heidelberg. London.

512- Weiner, B(1994): Integrating Social And Persons The Orgies Of Achievement Striving .Review Of Educational Research V(64) Pp(557-575)

513- Weiss, J .R (1981): Learned Helplessness In Black And White Children Identified By Their Schools As Retarded And Nonretarded, Applied Research In Mental Retardation, (6) Pp(152-168)

514- Whisman, M .A (1995): Mediators And Moderators Of Change In Cognitive Therapy Of Depression, Psychological V(11) N(2) Pp.(248-265).

515- White, J (1992): A Few Good Woman Breaking The Barriers To Top Management, New Jersey. Prentice Hall .

516- William, L.W(1990): Learning To Solve A Problem: A Micro Analysis Of The Solution Strategies Of Children With Learning Disabilities. Io. Of Learning Disabilities V(23), N(3) Pp(164-120)

517- Williams, M .V & Williams, B (1992); The Relationship Of Locus Of Control And Learned Helplessness In Special Education Students, Journal Of Special Education, 16 (1) Pp(1-12)

518- Wilson. K (1992): Levels Of Learned Helplessness In Abused Woman, Woman &Therapy, V(13) (4) Pp (53-67)

519- Windle, M & Windle, R.C(1996): Coping Strategies, Drinking Motives, And Stress Full Life Events Among Middle Adolescents: Associations With Emotional And Behavioral Problems And With Academic Functioning, J. Of Abnormal Psy V(105) N(4) Pp(551-560).

520- Winefield, A,H, & Fay, P,M, (1982): Effects Of An Institutional Environment On Responses To Uncontrollable Outcome, Motivation And Emotion V(6) Pp(103-112).

521- Witkowski, T(1997): Performance Level In Situation Of Helplessness Threat And Group Affiliation: Egotistic Mechanisms In Helplessness Deficits:The Journal Of Social Psy V(13) N(2) Pp(229-234)

522- Woolfolk, A.E(1998): Educational Psychology (U.S.A.) Library Of Congress Cataloging - In - Publication Data .

523- Zimmerman, B. J (1995): Self 0 Efficacy And Educational Development. In A, Bandura (Ed), Self – Efficacy In Changing Societies (Pp202- 231) .New York: Cambridge University Press .

العجز المتعلم

سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية

هذا الكتاب

ما العجز المتعلم ؟ ما فلسفته ؟ كيف نشأ ؟ ما مظاهره ؟ هل يرتبط بالظواهر المجتمعية والاجتماعية ؟ وفى ضوء ذلك يستعرض الفصل الأول من هذا الكتاب بدايات العجز المتعلم والتعريف بالمفهوم ومراحل تطوره وكيفية إدراكه من قبل الأفراد .

ويقدم الفصل الثانى قضايا وصفية لمعطيات تربوية تعد عاملاً محوريًا فى تكوين العجز المتعلم مثل (العجز فى المدرسة والكلية ، وعلاقة العجز بالإعاقة ، وإعاقة التوحد ، وصعوبات التعلم ، وتقدير الذات) وغيرها من القضايا التربوية التى تهيئ الأطفال والتلاميذ والأفراد عمومًا إلى إدراك العجز المتعلم .

ويقدم الفصل الثالث والأخير من الكتاب قضايا وسياقات العجز المتعلم الاجتماعية ، وهى قضايا وسياقات لها علاقة بتعلم العجز ، وهى على الرغم من كونها اجتماعية أى تأتى من خلال علاقة الفرد بالمجتمع ، إلا أنها تؤثر على الفرد أينما يوجد فى المدرسة ، فى العمل ، فى المنزل ، فى السياسة ، .. إلخ .

والله ولى التوفيق

د. الفرحاتى السيد محمود

ISBN 977-05-2618-5

9 789770 526187

مكتبة الأنجلو المصرية

THE ANGLO-EGYPTIAN BOOKSHOP

The World of Words & Thoughts

www.anglo-egyptian.com